المملكة المغربية

وزارة التربية الوطنية
والتعليم العالي
وتكوين الأطر
والبحث العلمي

التكوين المستمر

ديدكتيك مادة الفلسفة
و
تقويم التعلمات

مجزوءة خاصة بأساتذة التعليم الثانوي التأهيلي

(دعامات بيداغوجية/ موجهة للمستفيدين)

الوحدة المركزية لتكوين الأطر

يونيو 2009

تقديـــم

تنفيذا لسياسة وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي في مجال التكوين المستمر وتفعيلا للبرنامج الاستعجالي الرامي إلى إعطاء نفس جديد لإصلاح منظومة التربية والتكوين، أعدت الوحدة المركزية لتكوين الأطر استراتيجية عامة في مجال تكوين الأطر بالتنسيق مع المصالح المركزيـة ؛

وفي هذا الإطارتم إنجاز هذه المجزوءة بالتنسيق الوثيق والعمل المتواصل بين المفتشية العامة للتربية والتكوين المكلفة بالشؤون التربوية والوحدة المركزية لتكوين الأطر، كتوجه جديد في مجال التعاون وتكثيف الجهود لإشراك جميع الفاعلين مركزيا وجهويا للنهوض بالتكوين الذي يشكل العمود الفقري لتأهيل الموارد البشرية بالقطاع، وذلك بتطوير كفاءاتها وتمكينها من الانخراط الإيجابي والفعال للإرتقاء بالمنظومة.

إن الهدف من إنجاز هذه المجزوءات التي تشمل جميع المواد المقررة بالتعليم (الابتدائي والثانـــوي الإعــدادي والثانــوي التأهيلي) هو الاستجابة الفورية للحاجة الملحة للسيدات والسادة الأساتذة بمختلف المستويــات في مجال ديدكتيك المواد وتقويم التعلمات بناء على اقتراحات السيدات والسادة المفتشين المنسقين المركزيين التخصصيين وذلك، تتويجا للعروض التشخيصية لوضعية تدريس مختلف المواد التي قدموها أثناء اجتماعات خاصة خلال شهري أكتوبر / نونبر 2008 برئاسة السيدة لطيفة العابدة الوزيرة المكلفة بقطاع التعليم المدرسي .

كتابة الدولة لدى وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي المكلفة بالتعليم المدرسي
الوحـدة المركزيـة لتكويـن الأطـر (قسـم اسـتـراتيجيـات التكويـن)
3 شارع ابن سينا أكدال- الرباط، رقم الهاتف 037670112، الفاكس 037770263، Email : UCFC2008@gmail.com

منهجيـة إعـداد المجـزوءات:

1-تحديد محاور التكوين

فبعدما تم تقديم هذه العروض ومناقشتها ودراستها وتصنيف محتوياتها حسب الأولوية التي تتطلبها المرحلة لإغناء برنامج الوزارة في مجال التكوين المستمر، تم الشروع في وضع برنامج خاص بالأجرأة :

- عقد اجتماعات أولية مع السيدات والسادة المنسقين المركزيين التخصصيين برئاسة السيد المدير المكلف بالوحدة المركزية لتكويـن الأطـر كل فئة على حدة (الابتدائي – الثانوي الإعدادي والتأهيلي) لوضع التصور العام للعملية وضبط المحاور التي اعتبرت ذات أولوية خاصة ومستعجلة وقد تم حصرها في ديدكتيك المواد وتقويم التعلمات،
- عقد اجتماعات برئاسة السيد المدير المكلف بالوحدة المركزية لتكوين الأطر خاصة بتشكيل لجن إعداد المجزوءات لضبط منهجية العمل وتوزيع الأدوار، وتوحيد المنهجية، وفق بيداغوجية الكفايات ووضع شبكة التقويم وكذا تحديد الغلاف الزمني للمجزوءة ومواصفاتها....

2- مراحـل الإنجـاز

أما مراحل الإنجاز الأساسية فيمكن اختصارها كما يلي :

- عقد اجتماعات عمل متوالية لأعضاء الفرق المكلفة بإعداد المجزوءات برئاسة المنسقين المركزيين،
- تنظيم دورات خاصة بالتجريب والمصادقة،
- تحديد مواصفات المكونين الجهويين واستدعاؤهم،
- تنظيم دورات خاصة بتكوين المكونين لفائدة الأكاديميات،
- تجميع المجزوءات وطبع أعداد منها على المستوى المركزي،
- توزيع المجزوءات (مجزوئتين + قرص CD) لكل أكاديمية،
- بعث رسائل الإشعار ببداية التكوين على المستوى الجهوي مرفوقة ببرنامج عمل قابل للتكييف وفق خصوصيات الجهات.
- تتبع عمليات التكوين.

كتابة الدولة لدى وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي المكلفة بالتعليم المدرسي
الوحـدة المركزيـة لتكويـن الأطـر (قسـم استـراتيجيــات التكويـن)
3 شارع ابن سينا أكدال- الرباط، رقم الهاتف 037670112، الفاكس 037770263، Email : UCFC2008@gmail.com

كما تجدر الإشارة إلى أن الوحدة المركزية لتكويـــن الأطـــر، وبالتنسيـــق مع باقي المصالح المركزية المشكلة للقطب البيداغوجي، وبالتعاون مع الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، ستقوم بإعداد مجزوءات أخرى في مجال التكوين المستمر لفائدة جميع فئات الموظفين والأطر التربوية والإدارية انطلاقا من الحاجيــات الميدانية الفعليـــة لكل فئـــة علــــى حـــــدة.

دالي محمد

المدير المكلف بالوحدة المركزية لتكوين الأطر

كتابة الدولة لدى وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي المكلفة بالتعليم المدرسي
الوحـدة المركزيـة لتكويـن الأطـر (قسم استـراتيجيـات التكويـن)
✉ 3 شارع ابن سينا أكدال- الرباط، ☎ رقم الهاتف 037670112، 🖷 الفاكس 037770263، Email : UCFC2008@gmail.com 🖳

تنويه

تتقدم الوحدة المركزية لتكوين الأطر بالشكر الجزيل إلى السيدات والسادة المشاركين في إعداد وإنجاز هذه المجزوءات سواء كمسؤولين أو كمنسقين أو كمشاركين أو كمساهمين في عمليات الإغناء والتجريب والمصادقة :

- *السيدة المفتشة العامة للتربية والتكوين المكلفة بالشؤون التربوية،*
- *السيدات والسادة مديرات ومديري المصالح المركزية*
- *السيدات والسادة المفتشين المنسقين المركزيين التخصصيين،*
- *السيدات والسادة المفتشات والمفتشين بالجهات،*
- *السيدات والسادة المكونين بمؤسسات تكوين الأطر التربوية،*
- *السيدات والسادة الأساتذة،*

كما تنوه الوحدة المركزية لتكوين الأطر بالسيدات والسادة مديرات ومديري الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين ومسؤولي "الوحدات الجهوية للتكوين" الذين سيعملون على أجرأة وتتبع هذا العمل بالميدان خدمة للتربية والتكوين.

كتابة الدولة لدى وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي المكلفة بالتعليم المدرسي
الوحدة المركزية لتكوين الأطر (قسم استراتيجيات التكوين)
3 شارع ابن سينا أكدال- الرباط، رقم الهاتف 037670112، الفاكس 037770263، Email : UCFC2008@gmail.com

فريـق العمـل

✹ مصوغة ديدكتيك مادة الفلسفة وتقويم التعلمات

الإسم والنسب	الصفة	الإطار	مقر العمل
مصطفى كاك	منسق المادة	مفتش منسق مركزي	المفتشية العامة للشؤون التربوية
عبد الرحيم أزويل	عضو	مفتش منسق مركزي	المفتشية العامة للشؤون التربوية
عبد الله الطني	عضو	مفتش منسق جهوي	أكاديمية مكناس تافيلالت
عبد الغني التازي	عضو	مفتش منسق جهوي	أكاديمية الغرب الشراردة بني احسن
عائشة أنوس	عضو	مفتشة منسقة جهوية	نيابة الخميسات

كتابة الدولة لدى وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي المكلفة بالتعليم المدرسي
الوحـدة المركزيـة لتكويـن الأطـر (قسـم استـراتيجيـات التكويـن)
✉ 3 شارع ابن سينا أكدال- الرباط، ☎ رقم الهاتف 037670112، 🖷 الفاكس 037770263، Email : UCFC2008@gmail.com

دعامات ووثائق التكوين

لأساتذة الفلسفة

2009

ملف الورشة 1

دعامة 1 : ورقة حول المقاربة المفاهيمية

1-المفهوم بوصفه تصورا أوليا:

نستعمل هنا مصطلح المفهوم مقابلا للفظ (Notion)، دون الإحالة على لفظ (Concept) الذي يحمل في دلالته الفلسفية معنى التمثل الذهني المجرد الموحد لمواضيع مختلفة داخل فئة تدرك بها هذه المواضيع من خلال سماتها المشتركة. وللتمييز بين المصطلحين يمكن الاصطلاح على تسمية المفهوم بمعناه الأول، ب"الموضوعة" أو " التصور الأولي"، مادام هذا الأخير يشير إلى تمثل أولي لموضوع ما يتميز بطابع لا نقدي أو إيديولوجي (في هذه الحالة يتحدد التصور الأولي بشكل مقارن مع المفهوم والمقولة Concept , catégorie بمعناها الفلسفي).

يشير المفهوم/ التصور الأولي إلى التمثل العادي الذي يحمله لفظ ذو معان ودلالات مختلفة على قدر كبير من العمومية والغموض، كما قد يحمل مكونا معرفيا أوليا. يبدو ذلك واضحا عند فحص الصلاحية الفعلية للتصور الأولي وآثاره من حيث هو تمثل. وكما يشير إلى ذلك دوركايم، فإن الإنسان لم ينتظر ظهور علم الاجتماع ليكون أفكارا حول الجماعة والسلطة والمجتمع، لذا يقترح دوركايم تسمية هذه التصورات التي نجدها جاهزة فينا قبل كل فحص نقدي ب"التمثلات المسبقة". لذا يفترض الفحص الفلسفي الاشتغال العقلي القائم على تحليل اللفظ في صيغته العامة على نحو لا يأخذ فيه هذا الأخير صلاحيته الفلسفية الكاملة إلا إذا تم فحصه في دلالاته المختلفة من خلال ما يحمله من حدوس حسية وتمثلات وأشكال أولية ومباشرة للمفهوم. هكذا يكون من المفيد تحليل التصور الأولي واستجلاء ما يحمله من شرائح الدلالة، وصولا إلى بناء مختلف التعريفات واستخراج المفهوم من شوائب العموميات الأولية.

2-تحليل التصور الأولي:

يمكن اعتبار أن الفلسفة انبنت في جزء كبير منها ومنذ البداية على تفكير تركز على المضمون الفعلي للتصورات الأولية العامية المشتركة. وقد أدى هذا التفكير إلى التساؤل حول تكون هذه التصورات وتحويلها إلى مفاهيم فلسفية مجردة وإلى مقولات من خلال الألفاظ والمشكلات النابعة من التصورات الأولية ذاتها.

ومن بين المشكلات الفلسفية المتميزة داخل الحوارات السقراطية نجد الإقرار بالعجز والفشل الحاصلين عن اصطدام رأيين متناقضين يعجز كل منهما على تبرير ذاته عقليا نظرا لارتباطهما بمقاربة جزئية أو مبثورة تحكم عليها مسبقا بالعقم. ينشأ عن المفارقة أو الإحراج الفلسفي مشكل فلسفي يزعزع "السبات الدوغمائي" والطمأنينة الكاذبة اللذان ينتجان عن التصورات الأولية التي تحمل أحكاما مسبقة وجاهزة. ويمكن الإحالة هنا على تساؤل هيوم حول القيمة الفعلية لمفهوم العلة (هل لمفهوم العلة حقيقة موضوعية أو هو مجرد خطاطة ذهنية ترسخها العادة؟) الذي حث كانط على إعادة التفكير في الوضع الفعلي للمفاهيم الميتافيزيقية وفي شروط المعرفة.

إن التفكير في مضمون تصور أولى ما بوصفه وبإبراز الآلية الذهنية والثقافية لتكونه واستجلاء الآثار التي يمارسها، هو شرط إمكان التفكير النقدي (التفكير اعتمادا على الذات) والاستقلالية اللذان يمكنان من إحلال الأفكار التي تحصل عن تفكير منعكس على الذات وعن تحليل عقلاني، محل الأحكام المسبقة والتمثلات السابقة عن الفحص النقدي والقيم الإيديولوجية السائدة التي تغمر اللغة العادية وتبدو وكأنها بداهات محايدة (الفرد، التقدم، التعاقد... كتصورات محددة تاريخيا، الخير، الشر، الجميل، القبيح... بصفتها مشحونة بحمولات عاطفية ونفسية).

من الجلي إذن أن التفكير النقدي الذي يتركز على التصورات الأولية يكتسب مشروعية قصوى مادام الأمر يتعلق بتبديد البداهات الخاطئة والأحكام المسبقة التي تشكل أجوبة جاهزة عن أسئلة غير معبر عنها.

3- <u>لحظة التحليل المفاهيمي/ تحليل التصورات الأولى:</u>

يمثل تحليل المفهوم/ التصور الأولي الخطوة الأولى في الاشتغال على المفاهيم، ويقوم هذا التحليل على تعيين ما يضمه اللفظ الحامل للتصور الأولي وإبراز مختلف دلالاته وتمييزها عن الألفاظ ذات الدلالة القريبة ومقابلتها مع أضدادها. ويتلخص هذا الاشتغال في عمليات التحليل والتفسير والعرض والتعريف.

غير أن البحث في مدلول اللفظ الحامل للتصور الأولي لا ينحصر داخل هذا اللفظ فقط، ذلك أن الاشتغال هنا لا يقتصر على التحليل فقط بل يستمد قوته من فحص العلاقات المتعددة والمركبة التي تربط لفظ التصور الأولي بغيره من الألفاظ. ها هنا يكون من المفيد استدعاء ألفاظ وسيطة تربطها علاقات تضافر مع اللفظ المدروس. ذلك أن هذا الأخير لا يوجد أبدا خارج سياق ووسط لفظي، إذ تربطه روابط متلازمة وضرورية وخصبة مع ألفاظ مفهومية أخرى، وهي روابط لا يتم إدراكها إدراكا مباشرا، بل تدرك عن طريق التحليل والتفسير اللذين يؤديان إلى تبين طبيعتها. يكون التفكير في المفهوم/ التصور الأولي إذن إدماجا له داخل حقل من العلاقات وإبراز لطبيعة العلاقات الخفية التي تربطه بالمفاهيم الأولية الوسيطة التي تشكل أساس دلالته. فلكي نفكر في لفظ العنف مثلا،

ينبغي استدعاء مفاهيم الطبيعة والقوة والعدالة والجور والإكراه والطاعة والدولة والعنف الرمزي والعنف المشروع والعنف الشرعي...

يفضي تحليل المفهوم/التصور الأولى إلى لحظة أساسية تتمثل في تحديد المفهوم الفلسفي، وتتضمن هذه اللحظة مرحلتين: مرحلة التمييز بين الدلالات ومرحلة تحديد التقاطعات بين هذه الدلالات:

- تعتبر مرحلة التمييز بين الدلالات ضرورية، لأن وحدة اللفظ قد تشير إلى فكرة غامضة أو بالغة العمومية. كما أنها في جميع الحالات لا تضمن وحدة المعنى. فإذا أخذنا مفهوم الشغل مثلا، وجب التمييز بين العمل اليدوي والعمل الذهني والعمل الفني وأشكال الشغل المأجور... فالدلالات المختلفة التي يحملها لفظ " الشغل" غير متكافئة، مما يجعل بناء الدلالة متوقفا على عرض مختلف الحقول التي تشتغل داخلها.
- مرحلة تحديد التقاطعات، وتتمثل في البحث عن التقاطعات القائمة بين المعاني المختلفة التي يحملها اللفظ، واستخراج الدلالات المشتركة بينها. وهذه المرحلة لا تقل أهمية عن لحظة التحليل، إذ تشكل الغاية الحقيقية لهذا الأخير وتمثل لحظة طرح أسئلة من قبيل: فيم تشترك الدلالات موضوع العرض وفيم تختلف؟ كيف تتيح الدلالة الأولى مثلا، بناء الدلالة الثانية؟ أين يكمن التعارض بين الدلالتين؟. وإذا رجعنا إلى مثال مفهوم الشغل، وجدنا أن هذه اللحظة تفترض تشغيل مختلف دلالات اللفظ وإبراز طابعها الإجرائي وفق حاجيات الاستدلال وضروراته. هكذا سيكون على التحليل أن يرجع إلى العمل القسري لدى العبد أو لدى القن، وإلى العمل المأجور وفق التصور الماركسي... لكي يتبين أن صنفا من الشغل يشكل مصدر استلاب. وما دام هذا البعد لا يستنفد دلالة الشغل، فلا بد أن يمضي التحليل إلى مدلول الشغل لدى هيجل الذي يعتبر أن هذا الأخير يمتلك بعدا مكونا ومربيا، يتيح نوعا من المعرفة والاستقلالية من خلال تشكيل المادة بالخضوع لقوانينها وقوانين صناعة الأشياء. وهنا يمكن التمثيل بعمل الصانع التقليدي أو الفنان، كما يمكن الإحالة على العمل الذهني.

4- <u>التساؤل الفلسفي:</u>

يشكل التساؤل في عملية بناء الدرس الفلسفي اللحظة التي يعود فيها التفكير إلى ذاته بغاية الإحاطة بالمشكل وتحويله إلى موضوع للتفكير. وليس التساؤل هنا سوى محاولة لإدراك مدلول الضرورة الذي يقتضي تحديد السؤال المفروض طرحه للانتقال من مرحلة في التحليل إلى أخرى والكشف عن مشكلة أو مشكلات فلسفية محددة.

وفي هذا الصدد، لا يوجه السؤال مباشرة إلى فيلسوف بعينه إلا إذا تعذر ذلك (كما هو الحال عند نقاش نقدي يتوجه إلى أطروحة فيلسوف محدد). إذ ينبغي طرح المشكل الفلسفي من حيث كونيته، وينبغي أن يتيح ذلك إمكان الإحالة على أي فيلسوف كان – ولو أن باستطاعة فلسفات معينة أن تساعد على معالجة، أحسن لهذا المشكل أو ذاك، مقارنة مع غيرها- فالفلسفة برمتها وفي كونيتها معنية بالسؤال الفلسفي. إن مفاهيم الوعي والرغبة والعنف

والفن والحق والعدالة... تثار لدى جميع الفلاسفة، ولو أن الإحالة على بعض الفلاسفة يصعب تفاديها عند معالجة مفاهيم معينة. وفي هذا السياق يفترض توضيح وتفسير الضرورة التي تجعل طرح سؤال ما واردا وربط السؤال بالمشكلة الفلسفية التي يتم بناؤها. إذ ينبغي العمل على عرض وتفسير ما يجعل السؤال ملحا لتبرير العلاقة القائمة بينه وبين المشكلة المعالجة.

5- المشكلة الفلسفية:

تتحدد الفلسفة بقدرتها على طرح المشكلات التي تتشكل بداخل الأسئلة المباشرة والبسيطة. فالتفكير الفلسفي تفكير قلق، إذ يعالج أسئلة لا تقبل الأجوبة النهائية والبسيطة. كما أن التحليل في إطاره يؤجل الإجابة عن السؤال حتى يستطيع تناول المشكلة التي يطرحها هذا السؤال. على أن المشكل الفلسفي يعرف من حيث المبدأ، حلولا يؤدي إليها التحليل تتخذ شكل منطوقات تحمل أطروحات فلسفية؛ أما منشأه فيكمن في مساءلة تتيح استخراج المفترضات القبلية التي يشتغل المفهوم/ التصور الأولي انطلاقا منها، وفي تفكيك لهذا المشكل إلي أسئلة. وهكذا يقع التساؤل في منبع وفي مصب المشكلة الفلسفية.

يبدو السؤال إذن، في سياق تحليل المفهوم/التصور الأولي، الوسيلة المتميزة التي تستعمل بغاية أشكلة التفكير ورصد الصعوبات التي لا يمكن لغير التفكير الفلسفي رصدها. هنا تلعب الأسئلة الكلاسيكية من قبيل أسئلة التعريف والأسئلة المتعلقة بالأصل وبشروط الإمكان، دورا أساسيا. يتضح إذن أن التساؤل يعكس خصاصا ودهشة وبحثا ويفتح حقولا جديدة للتأمل.

6- الأشكلة وبناء المفارقة:

الأشكلة أو بناء المفارقة هي طريقة في التحليل والحجاج يتم من خلالها الربط بين أفكار متعارضة (أو ذات ظاهر متعارض) بغاية إعادة طرح موضوع ما للبحث والتساؤل.

تمكن الأشكلة من إنشاء مواجهة بين أفكار وأطروحات متضادة، لكن التحليل يبين زاوية أخرى للنظر يرفع وفقا لها التضاد أو تضفى عليه النسبية (الحرية والخضوع للقانون يبدوان على سبيل المثال متعارضين إلى حد إقصاء أحدهما الآخر...). وتعتبر الأشكلة أو المفارقة المنهج المساعد على إثارة التساؤل وتكثيفه حول المفهوم/ التصور الأولي وحول المشكلة الفلسفية من حيث أن الأشكلة تقتضي تجاوز التناقضات الظاهرة بغاية الوصول إلى حقيقة أكثر عمقا.

ولبناء المفارقة يمكن اللجوء إلى التقنيات التالية:

- بناء مواجهة بين آراء ظنية متعارضة بغاية أشكلة الأفكار المسبقة الشائعة حول موضوع ما، والتي تحمل تناقضات ومسبقات يتوجب إعادة مساءلتها. إن بناء المشكلة من خلال وضع رأيين متعارضين والمقابلة بينهما وإبراز أن لكل منهما حجته حول مسألة بعينها، هو ما يستدعي التفكير الفعال ويثير الانتباه إلى صعوبة تستدعي الحل. وترمي تقنية الأشكلة هاته إلى وضع المألوف العامي موضع تساؤل، إذ تقدم الآراء المسبقة ذاتها بوصفها بداهات ملموسة، في حين أنها ليست سوى تعميمات غير مشروعة لمعطيات جزئية. هكذا تهيئ الأشكلة الطريق للتفكير الفلسفي الذي يسعى إلى دحض الدوغمائيات اليومية التي تتواجه وتزعم الإطلاقية، ويسعى إلى إضفاء النسبية على الشهادات المتعلقة بالمعيش وعلى التجارب الشخصية الخاصة.
- إقامة مواجهة بين رأي دارج وأطروحة فلسفية. ترمي هذه المواجهة إلى إضفاء النسبية على الرأي الظني من خلال عرض أطروحة فلسفية تناقضه. تمتلك هذه المواجهة وظيفة نقدية واضحة من خلال التوتر الذي تقيمه بين نوعين من الأحكام المختلفة فيما يخص نفس موضوع التفكير. على أن مضمون الأطروحة الفلسفية لا يمكن تجريده عن الإشكالية الفلسفية الخاصة التي تشكل شرط إمكانه، كما أن مضمون مفهوم دارج أو رأي عامي لا ينعزل عن السياق الخاص بالتصورات الأولية وعن السياق الإيديولوجي الذي يندرج داخله. لذا، فإن المسافة النقدية–التأملية التي تفرق بين رأي اختباري ونسق فلسفي ما، لا بد من التفكير فيها داخل دائرة التمثلات الذهنية الخاصة بفترة تاريخية محددة، وهي تمثلات منغرسة دوما داخل سياق إيديولوجي. لهذا ينبغي أخذها بعين الاعتبار عند القيام بمواجهة رأي دارج مع أطروحة فلسفية وتعميق التفكير على أساس هذه المرجعية المزدوجة.

<u>مثال:</u> تندرج جميع الآراء الظنية المتعلقة بالحرية الفردية (" تبدأ حريتي عندما تنتهي حرية الآخر"...) داخل سياق إيديولوجي وتاريخي يتصور فيه الفرد ذاته وكأنه حقيقة مستقلة قابلة للفصل عن الجماعات التي ينخرط فيها فعليا. يتجلى هذا التهيؤ في مستوى آخر داخل الإيديولوجية القانونية (من مثل "التعاقد"، "الشخصية القانونية"، "الشخصية الأخلاقية"...، إلخ). تبعا لذلك، ترتبط الأطروحة الفلسفية الخاصة بالإنسان "البدائي" المعزول و"الحر" بالطبيعة، بتصور عامي محدد بوضعية تاريخية ملموسة (هنا، يمكن الإحالة على أطروحة روسو التي تجعل من حالة تشتت الأفراد حالة أصلية، ثم الإحالة على نقد ماركس لأطروحة الإنسان المعزول المكتفي بذاته والتي يسميها (robinsonnades) نسبة إلى روبنسون كريزوي). إن بناء مواجهة بين الفردانية المرتبطة بتصور محدد حول الحرية وبين إشكالية فلسفية مختلفة، لمن شأنه أن يضفي النسبية في الآن نفسه على الرأي الدارج العامي، وعلى الأطروحة الفلسفية التي تشكل امتدادا له. إن ما يتم أشكلته في نهاية المطاف هو الكونية الظاهرة لتصور يربط الفردانية بالحرية. ومن الطبيعي أن تتعمق هذه الأشكلة وأن تتطور إلى نقد صريح حين تبرز المفترضات القبلية التي تؤسس الرأي الدارج وتشكل شرط إمكانه.

- بناء مواجهة بين أطروحتين فلسفيتين مختلفتين. لا تختلف هذه المقابلة مع سابقاتها من حيث أنها ترمي إلى إبراز الخلفيات الثاوية وراء كل أطروحة فلسفية. وترمي هذه المقابلة أيضا إلى قياس درجة التعارض أو

التقارب بين أطروحتين وإشكاليتين خاصتين فيما يتعلق بموضوع البحث. وقد تنتمي هاتان الأطروحتان إلى نفس الأفق الثقافي، كما قد تنتميان إلى ملمحين ذهنيين يختلفان كل الاختلاف (مثلا: الإشكالية السياسية الإغريقية والفلسفة السياسية الفرنسية الخاصة بالقرن الثامن عشر).

7- **الوضعية المشكلة:**

تمثل الوضعية المشكلة لحظة بلوغ الفكر تناقضا أو تعارضا ينبغي حله حتى يمكن الاستمرار في التفكير على نحو يتجاوز ذلك التناقض. وهي وضعية نظرية تهم العلاقات بين الأفكار. والتناقض الذي يميز الوضعية المشكلة هو منطلق التفكير وليس نهاية له كما يبدو للوهلة الأولى. وهنا قد يكون المفهوم/التصور الأولي مجالا لبناء وضعية تتسم بالتناقض أو التعارض أو المفارقة، مما يحفز الفكر المتسائل ويفتح إمكانية صياغة أمثلة موجهة للتفكير ومشكلات تنخرط في سياق التفكير الفلسفي بمرجعياته وآلياته وضروراته المنهجية.

دعامة 2 : تطبيق للاشتغال على وضعية مشكلة

نقترح هنا نصا مقتطفا من محاورة مينون حول الفضيلة.

- تأطيرات ممكنة:

يطرح الناس في الحياة اليومية أسئلة تبدو ذات دلالة فلسفية ، لكن حين نخضعها للفحص النقدي نجدها لا تحمل الدلالة التي توحي بها في الوهلة الأولى، لأنها مبنية على مفاهيم غير محددة بدقة، بل نجد أن هذه الأسئلة هي في عمقها أجوبة معلومة سلفا صيغت في قالب استفهامي. ويقدم النص أدناه صورة لهذه الطريقة في التفكير كما يجسدها مينون في حواره مع سقراط حول مفهوم الفضيلة.

اقرأ النص وأنجز المهمة التالية:

- يطرح النص طريقتين مختلفتين في النظر إلى الموضوعات الفلسفية وفي كيفية تناولها، أبرز أيهما يبدو لك أكثر صوابا، علل جوابك.

هل من الممكن الإجابة عن كل الأسئلة؟ ذلك ما يدعيه السفسطائي غورجياس. وهل الأسئلة التي نود الإجابة عنها هي أسئلة ذات معنى من الوجهة الفلسفية؟ هل كل الأسئلة التي تبدو في ظاهرها فلسفية هي بالفعل كذلك؟ ذلك ما كان يبدو لمينون حيث طرح سؤاله حول الفضيلة على سقراط، غير أن هذا الأخير سيفاجئه بفقر معرفته وسيكشف له غموض أسئلته. انطلاقا من قراءتك لهذا النص المقتطف من محاورة مينون حول الفضيلة، أنجز المهام التالية:

- **بين كيف عالج مينون سؤال الفضيلة.**
- **أوضح سقراط اعتراضه على مينون بمثال النحل، ما الفكرة التي قصدها من وراء ذلك؟**
- **حدد فكرة النص الأساسية.**
- **بين ما إن كان سقراط على صواب في اعتراضه على مينون.**

هل يبدو لك من المنطقي أن نطرح أسئلة حول شيء لا نعرف ما هو؟ قبل إجابتك عن السؤال، اقرأ النص أدناه، وأنجز المهام المقترحة عليك.

<u>مهام يمكن اقتراحها:</u>

- **يقدم مينون تعريفا للفضيلة، أبرز مآخذ سقراط على هذا التعريف.**
- **لتوضيح فكرته قدم سقراط مثال النحل، بين مضمون هذا المثال.**
- **يخضع النص لنوع من النمو في عرض أفكاره، لخص النص انطلاقا من المقاطع الاستدلالية التي ينمو من خلالها:**

مينون: هل الفضيلة تتعلم أم تأتي بالمران أم أنها هبة ...

سقراط: ما أبعدني عن معرفة ما إن كانت تتعلم أو لا يمكن أن تتعلم، بل إنني لا أعلم حتى طبيعة الفضيلة ما هي .

مينون:

..

سقراط:

..

إلخ

..

- **انطلاقا من تلخيصك للنص حدد فكرته الأساسية.**
- **هل يبدو لك من المنطقي أن نطرح أسئلة حول شيء لا نعرف ما هو؟ علل إجابتك.**

1- حول الإجابات التي يفترض أن يحققها انخراط التلميذ في الوضعية المشكلة:

يمكن استثمار هذا النص لجعل التلميذ يختبر وضعية السؤال الفلسفي الذي لا يكتفي في سعيه إلى الحقيقة بالإقرار بما يتم معاينته ولا بسابق الحكم. ففي الوقت الذي يسعى فيه سقراط إلى تحديد الخصائص الجوهرية للفضيلة والتي نجدها في كل الأفعال الفاضلة، يتيه مينون في مراكمة الأمثلة مزهوا بذاته ظنا منه أن وفرة الأمثلة هي علامة الجواب الصحيح. يتحدث مينون بأسلوب الازدراء إذ يقول بأن الجواب بالغ السهولة لأن السؤال جد بسيط. والحال أن سقراط سيثير الشك لدى مخاطبه بواسطة التهكم إذ سيصطنع الثناء وسيقود مينون إلى إدراك أنه لا يعرف ما كان يظن أنه يعرفه وأن بساطة السؤال الظاهرة (ما هي الفضيلة) تنطوي على استفهام دقيق: كيف ندرك فيما وراء تعدد الأمثلة ما يوحدها؟ كيف نفهم أن الأفعال الفاضلة على اختلافها هي بالذات أمثلة عن ذات الفكرة الواحدة؟

انطلاقا من هذه الوضعية ينتظر أن يدرك المتعلم أن البحث الفلسفي يسعى إلى الصعود من تعددية الأمثلة إلى وحدة الفكرة، ومن كثرة الآثار إلى وحدة السبب، ومن الأحكام المسبقة إلى المعرفة الصحيحة.

أفلاطون

محاورة " مينون "

أو " في الفضيلة"

شخصيات المحاورة: مينون، سقراط، عبد لمينون، أنيتوس.

(القسم الأول: طبيعة الفضيلة: 70 أ – 80 د)

– مينون: هل تستطيع أن تقول لي يا سقراط ما إذا كانت الفضيلة تعلم، وإذا لم يكن ممكنا تعلمها، فهل هي شيء يأتي بالمران، أم أنها، إذا لم تكن تأتي لا بالمران ولا بالتعلم، تظهر عند البشر هبة طبيعية، أو بطريقة أخرى؟

– سقراط: لقد كان أهل تساليا، يا مينون، موضع شهرة حتى اليوم في بلاد اليونان وموضع إعجاب لمهارتهم في ركوب الخيل ولثروتهم، أما اليوم، فما يبدو لي، فإنهم يكونون كذلك لعلمهم أيضا، وهو على الأخص حال مواطني صديقك أرستبس، أهل مدينة لاريسا، وأما مصدر هذا العلم الذي جاء إليكم فهو جورجياس: فعندما وصل إلى المدينة اجتذب إلى عشق العلم رؤوس عائلة الألوديين، ومنهم صاحبك، أرستبس، وغيرهم من أهل تساليا. وهكذا عودكم هذه العادة: أن تجيبوا بلا تردد وفي جلال إذا ألقى عليكم أحد سؤالا، كما هو طبيعي مع أهل العلم. فقد كان جورجياس يقدم نفسه ليلقى عليه من شاء من أهل اليونان ما شاء من أسئلة حول ما شاء من موضوعات، ولم يكن هناك أحد لم يجب جورجياس على أسئلته. أما هنا، يا عزيزي مينون، فإن العكس هو ما حدث: فكأن العلم قد أصابه شيء من الجفاف، وربما حدث أن العلم رحل من هذه الديار إلى عندكم. وإذا أنت رغبت على أية حال أن تسأل أحدا من هنا على نفس هذا النحو، فإنك لن تجد إلا من يغرق في الضحك ويقول لك: << أيها الغريب، يبدو عليك أنك تعتبرني سعيدا محظوظا، أو على الأقل أنك تعتبر أنني أعرف ما إذا كانت الفضيلة تعلم أو ما إذا كانت تأتي بأية طريقة أخرى، فما أبعدني عن معرفة إن كانت تعلم أو لا يمكن أن تعلم، بل إنني لا أعلم على الإطلاق حتى طبيعة الفضيلة ما هي؟>>. وهكذا حالي أنا أيضا يا مينون: فعوزي يشبه عوز مواطني حول هذا الموضوع، وإني لألوم نفسي على أنني لا أدرك شيئا على الإطلاق عن طبيعة الفضيلة. فإذا كنت لا أدري طبيعة الشيء، فكيف لي أن أعرف خصائصه؟ أم أنك تعتقد أنت أنه يمكن، حينما لا يعلم المرء على الإطلاق من يكون مينون، أن يعرف أنه جميل أو غنى أو عريق الأصل، أو أنه غير ذلك؟ هل تعتقد أن هذا ممكن؟

– مينون: لا، أنا لا أعتقد هذا. ولكن أنت نفسك يا سقراط، هل لا تعرف حقا ما هي الفضيلة؟ وهل هذا ما سنعلنه عنك عندنا؟.

– سقراط: ليس هذا فقط، أيها الصاحب، بل أنه لم يحدث لي أن قابلت أحدا يعرفها، بحسب ما بدا لي.

– مينون: كيف ذلك؟ أم تقابل جورجياس حينما كان هنا؟

– سقراط: بلى.

– مينون: ثم لم يظهر لك أنه يعرف ذلك؟

– سقراط: إن ذاكرتي ليست قوية جدا يا مينون، بحيث أنه ليس في مقدوري أن أقول لك الآن ما بدا لي في ذلك الوقت. ولكن ربما كان من الممكن أنه يعرف ذلك. وأنك نفسك تعرف ما قاله. فذكرني إذن بما قال، أو، إن شئت ، فتحدث باسمك أنت، حيث يبدو أنك من غير شك على اتفاق معه.

– مينون: نعم، الأمر كذلك.

– سقراط: فلندعه هو الآن إذن وشأنه، خاصة وأنه ليس معنا. أما أنت نفسك، بحق الآلهة، يا مينون، ماذا أنت قائل عما تكونه الفضيلة؟ تكلم ولا تبخل بكلامك. حتى أعتبر نفسي قد خدعت بأسعد خدعة حينما يظهر أنك تعرف هذا أنت وجورجياس، بينما قلت أنا من جانبي أنني لم أقع على أحد يعرف ما هي الفضيلة.

– مينون: ولكن هذا ليس أمرا صعب الإيضاح يا سقراط. فأولا: إذا كنت تريد فضيلة الرجل، فإن الأمر سهل، ففضيلة الرجل هي أن يكون قادرا على إدارة شؤون الدولة، وأن يكون قادرا في إدارته هذه على صنع الخير لأصدقائه وعلى إنزال الضرر بأعدائه وعلى ألا يصيبه هو شيء من هذا. أما إذا كنت تريد فضيلة المرأة، فليس صعبا تحديدها: فواجب المرأة أن تحسن إدارة منزلها محافظة على ما فيه ومطيعة لزوجها. وهناك كذلك فضيلة الطفل، بنتا كان أم ولدا، وفضيلة الشيخ، حرا كان إن شئت أم عبدا. وهناك فضائل أخرى غفيرة، بحيث أنه ليس مدعاة للحيرة إيضاح ما هي الفضيلة. أن هناك فضيلة لكل منا، بإزاء كل عمل من الأعمال، وبحسب كل نوع من أنواع النشاط وكل عمر. والأمر كذلك أيضا، فيما أعتقد، يا سقراط، مع الرذيلة.

– سقراط: ما أعظم الحظ الذي يقع علي يا مينون، فقد كنت أبحث عن فضيلة واحدة، وإذا بي أمام خلية من الفضائل تسكن عندك. ولكن يا مينون، إذا أنا سألتك، حتى نتابع ذلك التشبيه، تشبيه خلية النحل، إذا أنا سألتك عن الجوهر الذي يكون طبيعة النحل، وقلت لي أن هناك منها الكثير ومن كل نوع، فماذا أنت قائل إذا أنا سألتك: << ولكن هل تقول أن النحل كثير ومن كل نوع ومختلف بعضه عن بعض باعتبار انه نحل؟ أم أنه على العكس من ذلك لا يختلف بعضه عن بعض من حيث هو نحل، وإنما الاختلاف يأتي من اعتبار آخر، أما من حيث الجمال وأما من حيث الحجم وأما بوجه آخر من الوجوه مما شابه ؟ >> قل لي بماذا أنت مجيب إذا أنا سألتك هذا السؤال؟

– مينون: هل هو ما سأجيب به: أن أفراد النحل لا تختلف بعضها عن بعض من حيث هي نحل.

– سقراط: وإذا قلت لك بعد ذلك: << فها هو الآن إذن ما أريد منك أن تقوله لي يا مينون: هذا الذي به لا تختلف أفراد النحل بل الذي به تكون جميعا نفس الشيء، ما هو هذا في رأيك؟>> هل ستكون قادرا على أن تقول ما هو هذا الشيء؟

– مينون : بالطبع.

– سقراط: ولكن الحال هو نفسه بخصوص الفضائل: فمهما يكن من كثرتها ومن تنوعها، إلا أنها تمتلك جميعا صورة معينة واحدة بها تصير فضائل، وهي التي لابد أن يضع عينه عليها ذلك الشخص الذي سيجيب إجابة صحيحة عن السؤال الذي ألقى عليه حتى يوضح ما هي حقيقة الفضيلة. ولكنك لا تفهم ما أقول؟

دعامة 3 :

بطاقة تقنية حول الوضعية - المشكل

تعتبر الوضعية–المشكل دعامة مشيدة لأغراض تعليمية بهدف تنمية كفاية معينة أو تقويمها. وتفترض بما هي وضعية، تفاعل ذات مع سياق ينخرط فيه المتعلم لأنه يعنيه بكيفية ما، كما تفترض بما هي مشكل، وجود عائق يخلق توترا معرفيا ويحث على التفكير والتأمل والوعي بالحاجة إلى تعلمات جديدة لمعالجة المشكل. لذلك فهي إطار للتفكير ومناسبة لبناء المفاهيم أو لاستثمارها في معالجة وضعيات جديدة.

تجدر الإشارة إلى أن الوضعية–المشكل في مادة الفلسفة يتطلب تحديدها اجتهادا خاصا، وكذلك الشأن بالنسبة لتشغيلها لتنمية الكفايات المسطرة في المادة، وذلك للاعتبارات التالية:

* يتعلق الأمر في الوضعية–المشكل في الفلسفة بإدراك مفارقات وبناء إشكالات فلسفية تنتمي فعليا لتاريخ الفلسفة؛

* يتعلق الأمر في الوضعية–المشكل بالاشتغال على مفاهيم أولية عامة لبناء مفاهيم ذات دلالة فلسفية؛

* إذا كانت معرفة حل الوضعية في سائر المواد الأخرى هي الغاية المنتظرة من الوضعية (التعلم)، فإن هذه المعرفة في الفلسفة شبكة من المفاهيم التي تجسد موقفا فلسفيا معينا حول إشكال فلسفي، لذلك فهي ليست حلا للوضعية بقدر ما هي وسيلة للتفكير فيها وإدراكا لعمقها وتسليط المزيد من الضوء على الإحراج/المفارقة الذي تنطوي عليه؛

* إذا كان حل الوضعية، تخطيا للمشكل وإلغاء للوضعية باعتبارها وضعية مشكل، فإن الوضعية–المشكل في الفلسفة تحافظ على طابعها الإشكالي؛

* إذا كان الأمر يتعلق بحل متفق عليه، فإن الأمر في الفلسفة يتعلق باختيار يمكن الدفاع عنه والإقناع به؛

* إذا كانت صورة المنتوج في المواد الأخرى تتنوع بحسب طبيعة المادة، فإن الصورة المثلى لهذا المنتوج تتجسد في الكتابة الفلسفية.

تستهدف أنشطة التحليل والمعالجة في الوضعية–المشكل إدخال التلميذ في مناخ التفكير الفلسفي وإكسابه التعلمات الضرورية لممارسته من خلال:

- بناء المفاهيم
- بناء الإشكالات
- تحليل الأطروحات
- المقابلة بين الأطروحات
- إبراز حدودها وقيمتها.

ويستحسن أن تكون الوضعية دعامة مستقاة من نصوص الفلاسفة تساعد التلاميذ على إدراك المفارقة وبناء الأسئلة الفلسفية.

بطاقة تقنية حول الأشكلة

تجد خاصية التساؤل وخاصية الأشكلة المميزتان للفلسفة، عائقا في العادات الذهنية لدى التلاميذ الصادرة عن الاشتغال المدرسي السابق على تدريس الفلسفة، والصادرة بشكل أوسع عن التجربة العامية. لذا فإن بناء الإشكالية يتطلب اشتغالا معاكسا للتيار هو:

* التمييز بين السؤال البسيط والمشكل الفلسفي؛
* إبراز إشارة المشكل الفلسفي دوما إلى تناقض أو خيار محير؛
* استخراج مشكل انطلاقا من تصور أولي أي انطلاقا من تمثل ابتدائي لموضوع ما وذلك بغاية بيان الطابع اللانقدي أو الإيديولوجي لهذا التمثل؛
* إيضاح المشكل بغاية رصد رهاناته وتبعاته المنطقية؛
* بيان أن المشكل الفلسفي ليس معطى بل هو مبني، ولا يفرض من الخارج بل يتم الشعور به داخليا بدافع ضرورة ملحة؛ لذا لا يمكن إلغاء المشاكل الفلسفية أو تجاوزها بحلول نهائية تغلق التفكير داخل شعور بالرضا.

تقنيات الأشكلة:

يمكن اقتراح تقنيات للأشكلة يكون من شأنها إغناء التفكير في مشكل ما:

أ. اصطدام الآراء المتناقضة أو المأزق الفلسفي (L'aporie) على الطريقة السقراطية:

يتشكل المأزق (أو الإحراج) الفلسفي من مواجهة غير قابلة للحل بين رأيين متعارضين. وتنحو هذه المواجهة إلى أشكلة الظن أو الرأي ذاته باعتباره نمطا للمعرفة مبتورا وغير دقيق ومصدرا لتناقضات متجددة باستمرار. ويمكن استحضار سقراط هنا حين ينسف أجوبة محاوريه ببيان تناقضها مع ذاتها...

ومن الواضح أن تقنية الأشكلة الخاصة بالمفارقة أو المأزق الفلسفي لا تستقيم إلا إذا كانت غايتها هي وضع الآراء الشائعة موضع تساؤل، من حيث إنها تقدم ذاتها وكأنها بداهات أولية، في حين أنها ليست إلا تعميمات مسرفة لمعطيات مفردة.

ب. المواجهة بين رأي شائع وأطروحة فلسفية:

يتم إضفاء النسبية على رأي شائع من خلال عرض أطروحة فلسفية تشكل نقيضا له. وتلعب هذه المقابلة وظيفة نقدية جلية من حيث إنها تقيم توترا بين حكمين مختلفين حول موضوع تفكير واحد. ينصب موضوع التفكير هنا على المسافة الفاصلة بين الخطاب غير النقدي الذي تحمله التمثلات العامية وإعادة سبك هذا الخطاب داخل التفكير الفلسفي. وتتعمق الأشكلة وتتحول إلى نقد مباشر حين تبرز المفترضات القبلية التي تؤسس الرأي وتشكل شرط إمكانه.

ج. مقابلة أطروحتين فلسفيتين:

لا تختلف تقنيات الأشكلة التي تقابل بين أطروحتين فلسفيتين عن التقنيات السالفة الذكر لأنها تؤدي إلى استحضار إشكاليتين خاصتين. وقد تنتمي هاتان الإشكاليتان إلى نفس الأفق الثقافي، أو قد تتعلقان على العكس من ذلك بأشكال وصور ذهنية مختلفة عن بعضها البعض كليا (مثل الإشكالية السياسية الإغريقية وفلسفة القرن الثامن عشر السياسية الفرنسية). وفي كلتا الحالتين يقوم عمل التفكير النقدي بتحديد هوية الإشكاليتين وتقييم درجة تعارضهما أو درجة تقاربهما.

ملق الورشة 2

دعامة 1 : ورقة حول النص الفلسفي (لتأطير المائدة المستديرة)

تقديم:

تعد النصوص، كما هو وارد في التوجيهات التربوية الخاصة بتدريس الفلسفة، في سلك التعليم الثانوي التأهيلي، مكونا أساسيا في المجزوءة، حيث ينبغي أن يتم اختيارها حسب مبدأ التدرج في التكوين، وتوظف لتشغيل التلاميذ على اللغة الفلسفية وتعتمد في إبراز لحظات التفلسف(1). كما تشكل النصوص، موضوعا للتقويم (2) . لكن علاقة المتعلمين بالنص الفلسفي تبدو متوترة نظرا لانغلاق النص عليهم وصعوبته، إذ لا يندرج في نظام تمثلاتهم ويبدو لهم بعيدا عن حياتهم الشخصية، كما يتطلب جهدا وصبرا في قراءته، خصوصا وأن لغته قد تبدو لهم كلغة أجنبية أو غريبة، رغم أن النصوص الفلسفية مكتوبة بلغة عادية وطبيعية، بل كلما كان النص خاليا من المصطلحات التقنية الفلسفية، كلما ازدادت صعوبته. ***فكيف يمكن الاشتغال على النص و تشغيل التلاميذ عليه و تيسير قراءته لهم؟ هل الأسئلة المرفقة بالنص من قبيل ما هي أطروحة النص؟ ما هي فكرته الأساسية؟ ما هو حجاجه...؟ يمكن أن تسهل قراءة النص.؟***

إن هذا النوع من الأسئلة، التي يتم تطبيقها من خارج النص، تدفع التلميذ (والمدرس) في غالب الأحيان، إلى إجابات متسرعة مجتزأة لا تحث على قراءة النص، بقدر ما تدفع المتعلم، إلى تقطيعه، قبل أن يدرك"المعنى " الذي يحمله ،أو تجعله يقوم بتطبيق ميكانيكي لنموذج قبلي.

وكثيرا ما نلاحظ كيف يبحث التلاميذ عن الأطروحة في بداية النص أو في كلمة أو مفهوم، إما لأن بلاغة النص جعلته مفهوما بارزا أو لتكراره، رغم أن الأطروحة قد لا تكون بالضرورة في بداية النص و قد لا تكون دوما واردة في تعبير صريح .

هل تكفي التوجيهات (الواردة في المذكرات)، والتي يمكن تقديمها بشكل شفوي أو كتابي، كي يتجاوز التلاميذ أخطاء القراءة والكتابة؟ هل الإرشادات التي يقدمها المدرس للتلاميذ، كفيلة بتمكينهم من قراءة النص وتحليله تحليلا فلسفيا ؟.

إن الإرشادات أوالتوجيهات المدرسية، تظل في كل الأحوال توجيهات عامة، قد تقدم وصفات جاهزة أو نماذج عن العمليات أو الأفعال المطلوب القيام بها ومحاكاتها، لكنها في غالب الأحيان، لا ترسخ لدى التلاميذ مهارات القراءة. فهل يمكن للتمارين أن تساعد التلميذ على تجاوز صعوبات القراءة؟

لا تكون التمارين على قراءة النص الفلسفي، ذات فعالية، إلا إذا اندرجت ضمن عمل متكرر ومتدرج، يستهدف تصحيح أو تقويم خطأ أو ضعف يكون التلميذ على وعي بأنه هو مصدر الصعوبة التي يجدها في فهم النص ، و لا تكون ذات قيمة فلسفية إلا إذا كانت تمارين على التفكير ولا تستهدف شيئا آخر، كالاستظهار أو التكرار أو الحفظ أو التطبيق الميكانيكي لنموذج سابق. كما ينبغي أن تشكل التمارين لحظة لا تتجزأ من مسار يتقدم فيه التلميذ نحو امتلاك الكفايات المستهدفة في درس الفلسفة، وان لا تكون معزولة عن الدرس وأهدافه، لان الغاية منها هي تعليم التفكير الفلسفي من خلال توجيه المتعلم إلى :

- التفكير في مضمون النص ؛
- ا لتفكير في مشكل مطروح صراحة او ضمنيا في النص ؛
- التفكير في حجاج النص ؛
- التفكير في الخروج عن النص وخلق قطيعة معه للقيام بتفكير خاص.

لكن قبل الاشتغال على النصوص، لابد من تحديد طبيعة النص الفلسفي، هل له مواصفات تجعل منه نصا مختلفا عن غيره من النصوص الأدبية أو العلمية وغيرها ؟ هل هناك نص فلسفي أم هناك قراءة فلسفية للنصوص؟ ما الذي يميز النص الفلسفي وما هي المعايير التي تحدده؟

خصائص النص الفلسفي:

هل تتحدد خصوصية النص الفلسفي من خلال مؤلفه "الفيلسوف" ؟ - الذي لا يسقط ذاته على شخوصه مثل الروائي أو ينسحب كلية وراء الحقائق العلمية مثل العالم ، بل يتطابق مع فكره ويتحمل مسؤولية خطابه (ألم يتحمل سقراط هذه المسؤولية إلى حد الموت؟) - هل تعتبر هذه المسؤولية سمة خاصة بالخطاب الفلسفي؟ أم أنها سمة يشترك فيها مع خطابات أخرى كالخطاب السياسي أو الديني ؟

تحديد النص الفلسفي، من خلال مؤلفه ومسؤولية صاحبه، قد لا يكون معيارا دقيقا لتعريفه ، إذ حملت نصوص فلسفية؛ توقيع أكثر من مؤلف ، فسقراط لم يكتب ولم يتم التعرف على فلسفته، إلا من خلال تلميذه أفلاطون ، فهل معنى ذلك أن النص، لا يكون فلسفيا، إلا إذا ما اعتبره التلميذ أو القارئ كذلك؟ لكن وحده القارئ/ الفيلسوف ، بإمكانه التعرف على النص الفلسفي، بل إن أي نص آخر(وإن لم يكن فلسفيا) ، يمكن أن يصبح موضوعا لتفكير وتأمل الفيلسوف ، فكم من قراءة فلسفية تمت على نصوص أدبية ، مثال ذلك، تعليق هيجل على ديدرو وقراءة هيدجر لقصائد هولدرين، فنصوص ديدرو وهولدرين، لا تنتمي إلى النصوص الفلسفية، و اهتمام الفلاسفة بها لم يجعلها كذلك. لذا فقراءة الفيلسوف للنص الفلسفي لا يمكن أن تكون مؤشرا للتمييز بين النص الفلسفي وغيره ، فالقارئ إذن، لا يمنح للنص سمته الفلسفية .

لا يستمد النص الفلسفي خصائصه، من شروط خارجية، بل من شرط داخلي، وسمة خاصة يتميز بها ، ألا وهي صفاؤه ونقاؤه وصرامته، لكن هل يوجد نص أو خطاب فلسفي، يتمتع بالصفاء المطلق والصرامة و لا يسقط في تبسيط أو غموض اللغة العادية؟ لعل هذا ما دفع سقراط إلى رفض الكتابة وجعل أفلاطون يتحفظ منها، حين قال "كل امرئ جاد يحتاط من تناول الأمور الجدية كتابة وعرض فكره على العامة"(1). لأن الكتابة قد تضر بصاحبها ، سيما حين يصبح النص المكتوب، عرضة للتأويل والتحريف، و قد حذر سقراط، من الكتابة، حين سعى إلى تبليغ فكره الفلسفي، في إطار تعليمي مباشر. لكن رفض الكتابة قد يعني الموت، وهذا ما جعل أفلاطون يختار الكتابة رغم حذره، حتى تدافع الفلسفة عن نفسها وتبرر وجودها. ففي الكتابة إنقاذ من النسيان .

لقد واجه النص الفلسفي، منذ لحظة ظهوره ، تهديدا بخيانة فكر صاحبه وتحويله إلى نص شبيه بنصوص السفسطائي، الذي ينتج نصا خطابيا يستمد قوته من مهاراته اللغوية والبلاغية ، لكن ينكشف فراغه و ضعفه ، كلما أعيدت قراءته؛ خلافا لنص الفيلسوف، الذي تظهر قراءته المتكررة ، قوته وعمقه الفكري ، لأنه يحمل الاعتقاد في قوة الحقيقة، بل إنه يبرهن على متانته وتماسكه رغم مرور الزمن.

وحده الفكر المكتوب، يمكن أن يكون موضوعا للفهم، لأنه قابل للقراءة عدة مرات، و لذا يعمل النص الفلسفي المكتوب من خلال نسيجه على الحذر من الوقوع في التناقض. ويمكن القول، إن أهم خاصية تميز النص الفلسفي، هي انشغاله بالحقيقة وحدها وحرصه على عدم التناقض .

النصوص الفلسفية، هي تلك النصوص التي تستمد قوتها، من الحقيقة ذاتها، ليس لأنها تحمل الحقيقة، بل لأن ما يحركها هو إرادة الحقيقة. فالفلسفة لا تمتلك الحقيقة ، بل تبحث عنها، ولا يمكن رفض عمل جعل هدفه البحث عن الحقيقة ، فرغم انتقاد أرسطو لأفلاطون مثلا، لم ينف عن محاوراته صفة الفلسفة ، في حين سخر من امبدوكل ولم يعترف به كفيلسوف، للجوئه إلى استعمال الصور، التي رغم ما أضفته على نصه من جمالية في الأسلوب، (مثلا حين وصف البحر بعرق الأرض) لم تعبر عن انشغاله بالحقيقة. فاستخدام الصور قد يؤدي إلى التباس المعنى أو إلى الوقوع في التناقض، رغم ما تسمح به هذه الصور من اقتصاد في القول ومن زخرفة في الكلام. لكن الخطاب الفلسفي، لا يسعى وراء تكثيف للمعنى، بل هو على العكس من ذلك، يقصد التفكير في

الأشياء ويريد الوصول إلى معانيها ودلالاتها، لذا كان عليه أن يكتب ليأخذ كل الوقت الضروري لذلك.

لا تستمد النصوص الفلسفية سمتها ، مما هو خارج عنها ؛ لأن الفلسفة معيار ذاتها، كما هي رغبة في المعرفة الكلية، تملك القدرة على الحكم على المعارف الأخرى ونقدها ، لا من حيث شكلها وأناقة أسلوبها، وإنما من حيث دقة وصرامة استدلالها . لكن إذا كانت الفلسفة قد منحت نفسها حق الحكم وتقييم نصوص ومعارف أخرى، فقد ألزمت نفسها بمعايير وقواعد صارمة. و هي تلك التي عبر عنها أفلاطون في فيدر بقوله " ينبغي أن يكون كل خطاب مثل الكائن الحي له جسد وأن لا يكون دون رأس أو قدمين فقط بل أن يكون له أيضا وسط وأطراف ، أي تمت كتابتهما بشكل يتناسب مع الكل ".(4)

أن يكون النص ككائن حي، يعني أن يتسم بالنسقية ،لأنه يريد أن يفكر تفكيرا كليا ، دون الوقوع في التناقض. ومهما كان الشكل الذي يعبر من خلاله الفيلسوف (محاورة، مقال، نسق هندسي أكسيوميي، أو شذرات....) فانه ينتمي إلى نسق يوجد في أفق تفكيره.

قد يتم الاعتراض على خاصية النسقية ، بكون الأنساق الفلسفية، قد تم تجاوزها ، لكن لا تعني النسقية الانغلاق في بنية تامة ومكتملة، بل يقصد بها ذلك الجهد نحو النسقية ، أكثر مما يدل على النسق بالمعنى المتداول.

إن نسقية النص الفلسفي، التي لا يحققها إلا "كجهد فكري نحو الشمولية "، يستدعي ما يتممه أي القراءة، لكن ليس من أجل الوقوف على قصور هذا النص وإنما لإبراز قيمته وعمقه .

<u>قراءة النص الفلسفي</u> :

إذا كانت القراءة امتلاكا للنص ، فينبغي الاعتراف بأنها شيء صعب على المتعلم. فقراءة التلاميذ للنص الفلسفي ، لا تكون من منطلق إرادتهم وبمحض رغبتهم (فهي غالبا نصوص مقررة أو مدرجة في كتب مدرسية) خصوصا وأن هذه القراءة تتطلب جهدا وصبرا. لذا فان قراءة النص الفلسفي في الفصل، لا تكون بالضرورة قراءة فلسفية، لأن النص الفلسفي، لا يبوح إلا بما يستطيع القارئ اكتشافه، خصوصا وأن عملية الفهم ليست أمرا معطى وإنما يتم تحقيقها عبر حركة التفكير.

إن الصعوبات التي نستشفها في كتابات التلاميذ وفي الأقسام ، قد تدفع إلى التساؤل لماذا لا تحقق التوجيهات والإرشادات التي يقدمها المدرس للتلاميذ الفعالية والأثر المتوخى منها؟

إن أول خطوة نحو قراءة النص الفلسفي، هي التعرف عليه ككلام يحمل معنى، ويستدعي إنصات القارئ واهتمامه حتى يتحقق الحوار بينهما. صحيح أن التلميذ لا يستطيع متابعة الحوار مع النص، أو مع نفسه او مع المدرس، انطلاقا من هذا النص، لكن لأن الكلام يولد الكلام، فإن الإنصات إلى كلام النص يعني القدرة على الكلام. فالكلام والتفكير لا يتمان في عزلة، بل يفترضان وجود الأخر (المحاور) . كلام الفيلسوف إذن، هو مناسبة لكلام حقيقي، يتخلص من الأحكام المسبقة و من العادات السلبية في التفكير، فكلام النص يقدم للقارئ دليلا على إمكانية الاستقلال في التفكير، وعدم

تكرار (كلام الآخر)لكن دون القطيعة معه . من هنا يمكن القول إن أول قيمة تعلمها قراءة النص الفلسفي هي إمكانية بناء فكر مستقل، حيث يمثل نموذجا لاشتغال الفكر الذي يعبر عن ذاته بواسطة الكلام/ اللغة، و يدعو القارئ إلى العمل بالمثل ومحاكاته ببلورة فكر شخصي ينطلق من فعل القراءة.

<u>فعل القراءة</u>

إذا كان فعل القراءة، نشاطا يهدف إلى إدراك وبناء معنى النص، باعتبار هذا الأخير كلاما ذي معنى، فكيف يمكن تحديد هذا المعنى؟ خصوصا وأن معنى كلمة أو عبارة في النص، قد لا يوجد بالضبط في هذه الكلمة أو في تلك العبارة و إلا كان شرح الكلمات و العبارات وتكرار كلام النص (كما يحدث في غالب الأحيان مع تلامذتنا) يعد قراءة فلسفية. ففعل القراءة لا يعني ملاحظة إشارات أو علامات أو تكرارها، وإنما هي عملية تتوجه من العلامات إلى المعنى، فمعنى التعبير يتجاوز العبارة .

اعتبار النص كلاما ذي قصد ومعنى، بوضعه في إطاره التداولي ككلام وحوار بين متكلم(الفيلسوف) ومخاطب(القارئ/المتعلم) يصبح بدوره متكلما، قد يعد خطوة أولى نحو تجاوز صعوبات القراءة، لكن هذا الكلام هو أيضا تفكير في مشكلة أو إشكال، يمكن أن يفكر فيها القارئ (المدرس والتلميذ)، ومن تم لابد أن تنطلق قراءة النص الفلسفي من المبادئ الآتية:

- اعتبار النص حاملا لقصد ومعنى ؛
- وحده الفكر الذي يحركه نفس القصد يمكنه أن يفهم النص ؛
- المعنى الذي يحمله النص يندرج في إشكالية محددة، وذات قيمة كونية .

لكن قراءة أو دراسة مقطع من النص (كما هو الشأن في النصوص المدرجة في الكتب المدرسية) ، يطرح صعوبات إضافية نظرا لجهل سياقه، ولأنه يتخذ معنى في إطار علاقته بالمؤلف ككل. و لا قيمة له في حد ذاته، إلا في إطار الدرس ،حيث تم اختياره وفق مقتضيات، تسمح ببناء معناه واكتشاف تساؤلات صاحبه في إطار إشكال مطروح هو نفسه إشكال الدرس .

الاشتغال على النص المقتطف (كما هو الحال في النصوص المدرجة في الكتب المدرسية) ، لا يغيب كلام صاحبه، وإنما يركزه في نقطة محددة - هي نفس مشكل الدرس – وتستهدف قراءته البحث عن هذه المشكلة المشتركة التي طرحها أيضا الفيلسوف صاحب النص ،أو قدم لها حلا أو تأويلا معينا. لذا لابد من الافتراض المسبق لوجود نقطة يتمركز فيها المعنى ينبغي أن تعمل القراءة على اكتشافها ، والإمساك بالخيط الذي يقود إليها عبر مسارات النص. وهذا لا يتم بقراءة متسرعة أو سطحية، تبحث عن كلمة أو مفهوم صريح ، تناوله الدرس، أو عن أطروحة النص في عبارته الأولى ، وإنما بالقراءة التي تبرز البعد التداولي للنص وتعمل على تحيين فعل القول المتضمن فيه وتكشف عن المعنى وراء الكلمة والمفهوم خلف العبارة.

لكن كيف يمكن الإمساك بالمعنى المتضمن في النص، من قبل القارئ/التلميذ؟، الذي يتوقع فكرة أساسية واضحة، يمكن أن يتعرف عليها من خلال منطوقها ؟ كيف يمكن أن يكتشف هذا المعنى دون امتلاك ثقافة أو معرفة فلسفية ، كتلك التي يمتلكها المدرس؟ الانتقال من قراءة سطحية إلى قراءة فلسفية ، يقتضي استنطاق النص وطرح أسئلة عليه من قبيل: ما الذي يريد صاحب النص قوله؟ ماذا يريد أن يثبت؟ وكيف يثبت ذلك؟ ما هي التمييزات الفلسفية التي لجأ إليها؟ ما الذي يقوم به النص و ما هو *الشيء الجديد الذي يطرحه* للتفكير؟

يقتضي الاشتغال على النص العمل على إعادة بنائه ، وعدم الاقتصار على اعتباره معرفة تامة البناء،أو مجرد قول أو منطوق، ولكن الإمساك بحركة بنائه و إدراكه كجهد للتعبير الفلسفي، مع وعي قارئه أنه ليس مجرد متلق عادي بل عليه أن يشارك النص، في التفكير من خلال لحظة الكتابة .

الافتراض المسبق لوجود نقطة أونقط مركزية للمعنى ، ينسجم مع طبيعة النص الفلسفي، الذي يشتغل على اللغة الطبيعة، حيث يبني كل فيلسوف، علاقات دلالية جديدة تكون مصدرا للمفاهيم والمصطلحات الفلسفية التي لا تحمل معناها في ذاتها ، كما هو الشأن مثلا بالنسبة للمصطلحات والمفاهيم الرياضية، التي تحتفظ بنفس الدلالة في جميع المبرهنات .إن السيمانطيقا الفلسفية، ليست من النمط المعجمي بل الفكري، وكيفية حضور المفاهيم والمصطلحات والقضايا، هو ما ينبغي ان تتوجه إليه القراءة ، أي إلى العلاقة بين الفكر واللغة وعدم اعتبار اللغة أو العلامات اللغوية مجرد وسيلة لنقل الأفكار. فلا وجود لفكر خارج الصياغة الفلسفية للغة، والنشاط الفلسفي نشاط مزدوج المظهر فهو نشاط لغوي وفكري أو عقلي. لذا فخصوصية النص الفلسفي تتشكل في طريقة بنائه وفي الآليات التي يعتمدها في ذلك ولعل أهم هذه الآليات هي :

- الطرح الإشكالي أو الأشكلة؛
- بناء المفاهيم وصياغتها
- توظيف أساليب للحجاج والبرهنة ؛
- توظيف التمثيل وأساليبه ؛
- توظيف طرق وأساليب الإقناع ؛
- تفاعله مع نصوص وخطابات أخرى من خلال الهدم والبناء والتمثل والاستبعاد...

لكن حضور هذه الآليات يتفاوت من نص لأخر، مما يؤكد عدم وجود نموذج واحد للممارسة الفلسفية. فلا وجود لمنهجية أو مقاربة واحدة وموحدة لقراءة النص الفلسفي ، فكل نص قد يفترض طريقة معينة لقراءته وكل منهجية هي منهجية نسبية ومؤقتة قابلة للتعديل والتغيير والإغناء. واختيار منهجية أو مقاربة قد تحدده أهداف التعليم الفلسفي، فهي التي تفترض التعامل مع النص الفلسفي كنموذج للتفلسف أو التفكير الفلسفي .

لكن من الممكن أن تعتمد قراءة النص الفلسفي ، في المجال التعليمي، مقاربة تكشف بنية النص وما يقوله من خلال مفاهيمه وأفكاره الصريحة أو الضمنية ، وتحلل الكيفية التي يعرض بها هذه المفاهيم والأفكار والأدوات التي يوظفها، ويمكن إن تتمحور هذه المقاربة حول:

- **تحديد موضوع النص ؛**
- **الوقوف عند تمفصلاته أو العلاقات بين المفاهيم ؛**
- **استخراج إشكاليته ؛**
- **استخراج الأفكار التي يتضمنها؛**
- **تحديد أطروحته التي يدافع عنها؛**
- **إبراز وتوضيح منطقه وكيفية بنائه واليات العرض والبرهنة والحجاج والتمثيل ؛**
- **الكشف عن النصوص أو الإحالات التي يتضمنها وطبيعة العلاقة التي يقيمها معها.**

هذه المقاربة لا تكتمل إلا بمرحلة أخرى ترمي إلى تأويل النص، من خلال فعل نقدي يشكل وساطة بين النص موضوع القراءة والنص الذي يقوم القارئ/المتعلم بكتابته، من خلال إبداء الرأي وصياغة الأفكار الشخصية حول موضوعه او الإشكال الذي يندرج ضمنه، وذلك باتخاذ مسافة مع النص وإصدار حكم نقدي حول مضمونه و طريقة عرضه وتقييم أفكاره و أطروحته،والمنطق الذي انبنت عليه أدواته اللغوية والبلاغية.

التأويل في المستوى المدرسي، هو لحظة أساسية – لتحقيق أهداف التعليم الفلسفي – إذ يتعلق بإبراز الأهمية والقيمة الفلسفية للنص وتركيبه وإعادة بنائه ومنحه راهنية وتحقق جديدين .

قراءة النص الفلسفيّ فضلا عن كونها عملية لتعليم وإنتاج أدوات الكتابة الفلسفية والتمرن على استخدام آليات الكتابة الفلسفية، من أشكلة وصياغة السؤال الفلسفي واستخدام أساليب البرهنة وأنواع الحجاج وأساليب التمثيل وكيفية التحليل والنقد ، فهي تكسب المتعلم قيمتين أساسيتين *تتمثل القيمة الأولى في كون التفكير لا يتم في عزلة عن تفكير الأخر والحوار معه، أما القيمة الثانية فهي حرية التفكير، فتعدد النصوص هو مظهر لهذه الحرية وهي تقدم للمعلم والمتعلم نموذجا لممارسة التفكير الحر، الذي ينبغي الاقتداء به.*

الهوامش

1 التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس الفلسفة 2007 ص 14

2 نفس المرجع ص 16

3- Platon : lettre XII 344c cité par :Bernard sève in exercices philosophiques ;p17 hachette 1974

4-Platon :Phèdre 264c cité par Bernard sève op cité p21

المراجع :

التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الفكر الإسلامي و الفلسفة بالتعليم الثانوي 1991

التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس الفلسفة 2007

Bernard Sève :Exercices ,Hachette université 1979

Françoise Raffin : la lecture philosophique, Hachette, Education 1995

Frédéric Cossuta : Eléments pour la lecture des textes philosophique, Bordas 1989

دعامة 2 :

تطبيق:نص لديكارت

العقل أعدل الأشياء قسمة

لا يقدم النموذج، دراسة منظمة للنص، بل فقط بعض العناصر للاشتغال على البنية المفاهيمية والحجاجية. وقد تم اختيار هذا النص المعروف، لديكارت كنص فلسفي يقدم مفاهيم صريحة و يعتمد حججا متنوعة فضلا عن قيمته الفلسفية.

النص :

"العقل أعدل الأشياء توزعا (قسمة) بين الناس، لأن كل فرد يعتقد أنه قد أوتي منه الكفاية، ولأن الذين يصعب إرضاؤهم بأي شيء آخر ليس من عادتهم أن يرغبوا في أكثر مما أصابوا منه ، وليس براجح أن يخطئ الجميع في ذلك ، وإنما الراجح أن يكون هذا شاهدا على أن قوة الإصابة في الحكم ، وتمييز الحق من الباطل ، وهي القوة التي يطلق عليها في الحقيقة اسم العقل ، أو النطق ، واحدة بالفطرة عند جميع الناس ، و هكذا ، فإن اختلاف آرائنا لا ينشأ عن كون بعضنا أعقل من بعض ، بل ينشأ عن كوننا نوجه أفكارنا في طرق مختلفة ولا نطالع الأشياء ذاتها . إذ لا يكفي أن يكون الفكر جيدا وإنما المهم أن يطبق تطبيقا حسنا. إن أكبر النفوس مستعدة لأكبر الرذائل ،كما هي مستعدة لأعظم الفضائل,وأولئك الذين لا يسيرون إلا ببطء شديد ،يستطيعون ، إذا سلكوا الطريق المستقيم ، أن يحرزوا تقدما أكثر من الذين يركضون ولكنهم يبتعدون عنه .

أما أنا فإني لو أتوهم قط أن لي ذهنا أكمل من أذهان عامة الناس ، بل كثيرا ما تمنيت أن يكون لي ما لبعض الناس من سرعة الفكر أو وضوح التخيل وتميزه، أو سعة الذاكرة وحضورها . ولست أعرف مزايا غير هذه تعين على كمال النفس ، لأني أميل إلى الاعتقاد أن العقل أو الحس ، مادام هو الشيء الوحيد الذي يجعلنا بشرا ، ويميزنا عن الحيوانات ، موجود بتمامه في كل واحد منا ، متبعا في ذلك الرأي الذائع بين الفلاسفة ، الذين يقولون إنه لا زيادة ولا نقصان إلا في الأعراض لا في صور أفراد النوع الواحد ، آو طبائعهم .

ولكنني اخشي أن أقول إني اعتقد أنني كنت جد سعيد لوجدان نفسي ، منذ سني الحداثة، في طرق قادتني إلى مطالعات وحكم الفت منها طريقة ، يبدو لي أنني استطيع أن أتخذها وسيلة لزيادة معرفتي بالتدريج ، وللارتقاء بها شيئا فشيئا إلى أعلى درجة يسمح ببلوغها عقلي الضعيف ، ومدى حياتي القصير. ذلك لأني جنيت من ثمرات هذه الطريقة ما جعلني أحاول دائما، في الأحكام التي أطلقها على نفسي، أن أميل إلى جهة الحذر أكثر من جهة الغرور . ولما نظرت بعين الفيلسوف إلى مختلف أعمال الناس ومشاريعهم، لم أجد فيها عملا إلا كاد يظهر لي باطلا وعديم النفع، فأورثني ذلك رضى بالغا على التقدم الذي رأيت أني أحرزته في البحث عن الحقيقة، وجعلني أعقد على المستقبل آمالا تخولني القول إنه إذا كان في مشاغل الناس من حيث هم بشر عمل ثابت الصلاح والخطورة فهو العمل الذي تخيرته."

ديكارت 'مقالة الطريقة' ترجمة جميل صليبا

الطبعة الثانية اللجنة اللبنانية لترجمة الروائع 1970

توزيع المكتبة الشرقية بيروت لبنان ص ص69 ،71

يشتمل النص على مفاهيم أساسية، تشكل جهازه المفاهيمي، الذي يعطيه وحدته المعنوية ويمنحه تماسكه الداخلي ، من خلال مؤشرات لغوية ووظائف تلفظية (كصيغة الضمير المتكلم) تنتظم وفقها أشكال التعبير والتفكير .تنتظم وفقها عمليات إثبات أطروحته، تتخذ أشكال تبرير وتأكيد وتعريف وأمثلة وتشكل بنية النص الحجاجية.

1 عناصر البنية المفاهيمية:

الحس السليم le bon sens:

يعرف ديكارت الحس السليم في بداية النص، بالقدرة المتساوية بالطبيعة بين الناس، والتي تدل على العقل،"اعدل شيء قسمة بين الناس "، ويتحدد معنى "الحس السليم أو العقل، أكثر في أخر النص، حين يجعل منه الشيء المميز للبشر، والفعل الذي يميز النوع الإنساني، وما يؤكد هذا المعنى هو الإشارة الواردة في النص إلى "الرأي الذائع بين الفلاسفة " والذي يضيف دلالة الجوهر على العقل، فهو جوهر ثابت في الإنسان لا يختلف لدى الناس إلا في الدرجة ، وهو أيضا قدرة إصدار الحكم.

الحكم juger :

يتحدد الحس السليم، كقدرة وقوة إصدار الحكم والتمييز بين الحق والباطل. فالعقل ليس ملكة للتعقل، تقتصر وظيفته، على التعرف على الأشياء والحكم عليها بواسطة القياس (التعرف على حدين بتوسط حد ثالث)، بل هو "حكم"، بصيغة الفعل juger ، الفعل الخاص بالعقل. وإذا كان معنى "الحكم" في دلالته اليونانية Krisis، يدل على التمييز والفصل، فهو يتضمن لدى ديكارت، معنى الموافقة أو الرفض، بخصوص ما هو حق آو باطل. وهنا نجد أن مفهوم "الحكم"، يحيل إلى مفهوم أساسي، وإن كان لا يرد صراحة في النص، وهو مفهوم "الحرية " حرية العقل، في إثبات الحق آو الباطل، وهذا ما يفيد إمكانية الوقوع في الخطأ ، مما يستدعي مفهوم المنهج.

المنهج méthode :

لا يرد هذا المفهوم، بلفظ صريح منذ البداية ، بل من خلال مؤشر لغوي يدل عليه وهو كلمة "الطرق" voies " إننا نوجه أفكارنا في طرق مختلفة" . من سياق العبارة ندرك أن الميزة التي يكتسيها العقل، إنما يستمدها من طريقة استخدامه، وهذا هو المعنى الايتيمولوجي للفظ"منهج" ،الذي يدل على السير وفق طريقة معينة. لكن إذا كانت الطرق متعددة، فالمنهج واحد أو يقتضي طريقا واحدا، "أولئك الذين لا يسيرون إلا ببطء شديد، يستطيعون إذا سلكوا الطريق المستقيم أن يحرزوا تقدما أكثر من الذين يركضون و لكنهم يبتعدون عنه". فالمنهج هو، وسيلة وليس غاية، تأكدت فعاليتها، بالممارسة، ميزته هي التدرج في الصعود والارتقاء في المعرفة ، "وسيلة لزيادة معرفتي بالتدرج والارتقاء شيئا فشيئا إلى أعلى درجة".

ينتقل النص هنا من تعريف "العقل" أو "الحس السليم "، إلى تعريف "المنهج" أو الطريقة ويتحول رهانه من "الحس السليم " إلى الرهان على الطريقة أو المنهج، حيث تتضح علاقة التلازم بين العقل والمنهج. إن المنهج هو الذي يقود العقل نحو غايته ، ويكفل له عدم الوقوع في الأخطاء ويمكنه من التمييز والحكم على الأشياء، ويحقق المساواة بين الناس الذين تتضارب آراؤهم وتختلف أذهانهم.

مفهوم الذهن esprit :

في الفقرة الثانية من النص، يقابل ديكارت بين "مساواة العقل "ولا مساواة الذهن"Esprit. يعتبر الذهن أداة للتفكير بشكل عام ، تميزه عن العقل صفة سلبية ، سبقت الإشارة إليها ، عندما قارن بين الذين يسيرون ببطء مع اختيار طريق مستقيم، والذين يركضون مسرعين، لكن يضلون هدفهم. يتسم الذهن أيضا بخاصية التخيل، وهي ملكة إبداع الصور أو الجمع بين الصور التي تمدنا بها التجربة الحسية، لأن هذه الآخرة هي مادة التخيل الأولى.

للتخيل قدرة على تنويع أشكال الجمع بين الصور وعناصر التجربة . و قدرة على إعادة إنتاج المعطيات الحسية التي تم تخزينها، وهذه هي خاصية الذهن الثالثة. أما الذاكرة فتتحدد بمعيارين، معيار كمي ومعيار كيفي، وهما السعة والحضور.. ، هذه هي خصائص الذهن التي يقول عنها ديكارت "ولست اعرف مزايا غير هذه تعين على كمال الذهن." وهي مصدر التفاوت والاختلاف بين الناس .

تكشف دلالات المفاهيم أن ديكارت، يقول بتساوي العقل بين الناس في مقابل لا مساواتهم في الذهن، مما يفرض "ضرورة الاعتماد على منهج "و هذه هي أطروحة النص التي يدافع عنها.

الطريقة أو المنهج، قضية وان بدت بسيطة، كما يقول ديكارت نفسه، إلا أنها ذات قيمة نظرية ،إذ تؤسس شرط إمكان المعرفة العلمية وشرط إمكان الفلسفة ذاتها، كفكر عقلاني.

في دفاعه عن هذه الأطروحة عمد ديكارت إلى حجاج تشكلت عناصره كالتالي :

عناصر البنية الحجاجية:

حجة الرغبة :

وهي حجة يقدمها ديكارت، لتبرير "القسمة العادلة للعقل"، في قوله "إن الذين يصعب إرضاؤهم بأي شيء أخر، ليس من عادتهم أن يرغبوا في أكثر مما أصابوا منه(يقصد العقل)" . فالإنسان قد يشكو ضعف الذاكرة أو الخيال، لكنه لا يشكو من ضعف العقل. كما أن لا احد يرغب في مزيد من العقل – لكن يرغب قي تقوية ذاكرته- لأن كل إنسان يعتقد انه فد أوتي العقل . فوجود الرغبة قي المزيد من العقل، دليل على نقص في مقدار العقل . وما دامت هذه الرغبة منتفية، فهذا يعني عدم نقصان العقل . لكن ما مدى قوة هذه الحجة؟أليس هذا دليل يمكن دحضه بوجود الحمق، الذي لا

يشعر صاحبه انه ينقصه العقل مثلا؟ لم يغفل ديكارت عن ذلك، لأنه رد عليه في سخريته من أولئك الذين تم تمجيدهم في بداية النص ، ونعتهم بالكائنات العاقلة، لكنهم ليسوا كذلك دائما، إذا ما تم النظر إليهم من زاوية الذهن l'esprit والطريقة.

الأمثلة :

شكلت الأمثلة عند ديكارت إستراتيجية حجاجية، للدفاع عن أطروحته، و أول مثال في النص هو مثال "النفوس الكبيرة"، "إن اكبر النفوس مستعدة لأكبر الرذائل، كما هي مستعدة لأعظم الفضائل". يتضح من هذا المثال، أن ديكارت يريد أن يؤكد أهمية المنهج أو الطريقة، فالطريقة السليمة هي ما يحمي النفس من الوقوع في الخطأ و الخطيئة. وهذه حجة ذات مرجعية أخلاقية لأن ديكارت لا يفصل بين المعرفة والسلوك العملي، أليست الأخلاق هي الفرع الثالث من شجرة الفلسفة ؟

مثال "الذين يسيرون ببطء..." ، ويتعلق الأمر بالطريق السليم، الذي حين يتم اختياره، يكون أقصر طريق لأنه خط مستقيم، كما أن التمهل هو ما يسمح باختياره، بينما يؤدي التسرع إلى الوقوع في الخطأ. فالنظام والترتيب يحتاجان دائما إلى الوقت، لكنه وقت يتم تعويضه عندما نصل إلى الغاية المنشودة . فالوقت شرط أساسي للوصول إلى الحقيقة . لأن في السرعة احتمال الغفلة عن أشياء قد تكون ذات أهمية، ولن يكون بلوغ الهدف في هذه الحالة إلا من قبيل الصدفة أو بفعل معجزة، وهما أمران لا يعتمد عليهما العلم، لذا لا يمكن أن ينفصل العلم عن إجراءاته وخطواته .

حجة أخرى يعمد إليها ديكارت، وهي "شهادته" الخاصة، حين يقدم نفسه شاهدا على أهمية الطريقة أو المنهج عندما يصرح بأنه قد امتلك معارف وعلوم، رغم أن ذهنه أقل من أذهان بعض الناس بفضل إتباعه للمنهج السليم، مما يؤكد أن الوصول إلى نفس النتيجة، التي توصل إليها بصفته الذاتية، يمكن تحققه بفضل الطريقة والمنهج وليس بفضل الاستعدادات الفطرية.

عملت هذه الحجج على التمييز بين الذهن و العقل، وتأكيد قيمة المنهج وضرورته، فإذا كان من الممكن قبول الاختلاف بين الناس، تبعا لقدراتهم على التخيل والتذكر والتفكر، فانه لا يمكن قبول الاختلاف في العقل ، لأنه أمر لا يرجع إلى الطبيعة وإنما إلى سوء استخدامه في اختيار الطريقة والمنهج السليم لبناء المعرفة وبلوغ الحقيقة.

تطبيق: نص لكانط

الفن الجميل هو فن العبقرية

تقتصر دراسة هذا النص على المستوى المفاهيمي والحجاجي في تحليل النص ولا تتناول مستوى المناقشة ،التي يمكن أن تستحضر التصور الجمالي الكانطي وطبيعة علاقته بنصوص وتصورات جمالية أخرى كالتصور الأرسطي أو الهيجيلي .. كما يمكن أن تتناول موقع هذا النص من نظرية الاستطيقا الكانطية أو مشروعه النقدي بوجه عام .

"العبقرية هي المرهبة (موهبة طبيعية) التي تعطي القاعدة للفن. ولما كانت الموهبة بوصفها قوة مبدعة فطرية في الفنان، تنتسب إلى الطبيعة ،فيمكن أن نعبر أيضا بالقول: إن العبقرية هي الاستعداد ingenium في النفس الذي بواسطته تعطي الطبيعة القاعدة للفن.

ومهما يكن الأمر بخصوص هذا التعريف ، هل هو مجرد تعريف اعتباطي ، أم إنه ملائم للمفهوم الذي اعتدنا أن نربطه بكلمة عبقرية أم لا (وهذا ما علينا أن نوضحه في الفقرة التالية)، فإنه باستطاعتنا أن نبرهن مسبقا ، وفقا لمعنى الكلمة المأخوذ به هنا، أنه لابد من أن ينظر إلى الفنون الجميلة على أنها فنون العبقرية .

هذا لأن كل فن يفترض قواعد يقوم على أساسها أولا كشيء ممكن تمثل ناتج يراد له أن يسمى فنا. غير أن مفهوم الفن الجميل لا يسمح بان يكون الحكم على جمال ناتجه مشتقا من أية قاعدة يكون في أساس تعيينها مفهوم، أي أن يؤسس بالتالي على مفهوم الطريقة التي يكون بها ممكنا . فالفن الجميل إذن لا يستطيع أن يبتدع لنفسه القاعدة التي يجب عليه أن يتبعها لكي ينجز نتاجه. ولكن بما أن ناتجا لا تسبقه في الوقت نفسه قاعدة لا يمكن أبدا أن يسمى فنا ، لذا كان من واجب الطبيعة في الفاعل (وبواسطة الانسجام بين ملكاته)أن تعطى القاعدة للفن ، أي أن الفن الجميل لا يمكن أن يكون إلا كنتاج عبقرية .

ومن هذا يتبين أن العبقرية هي : 1) موهبة طبيعية تقوم في إبداع ما لا يمكن إعطاء قاعدة محددة له ،ولا يتعلق الأمر باستعداد لما يمكن أن يتعلم بحسب قاعدة ما ؛ وتبعا لذلك فإن الأصالة يجب أن تكون خاصيتها الأولى .2 وإنه لما كان العبث يمكن أن يكون أيضا أصيلا ، وكان ينبغي في الوقت نفسه أن تكون مبدعاته نماذج ، أعني شواهد ، فإنها تبعا لذلك ، لن تكون هي وليدة محاكاة، ومع ذلك يجب أن تفيد الآخرين كمقياس أو كقاعدة للحكم. 3) و إن العبقرية لا تستطيع هي نفسها أن تصف أو تعرض علميا كيف تحقق إنتاجها، بل بالعكس باعتبارها طبيعة فإنها تعطي القاعدة؛ ولهذا فإن المبدع لنتاج يدين به لعبقريته لا يعرف هو نفسه كيف توجد فيه الأفكار الخاصة بهذا النتاج وليس في مقدوره أن يتصوركما يريد أو وفقا لخطة مثل هذه الأفكار، ولا أن يوصلها للآخرين في تعاليم تمكنهم من أن يحققوا انتاجات مشابهة.(ولهذا أيضا فالمحتمل أن تكون كلمة عبقريgénie مشتقة من اللاتينية genius، أي الروح الخاصة المعطاة للإنسان عند ميلاده لحمايته وتوجيهه ،والتي هي مصدر الإلهام الذي تصدر عنه تلك الأفكار الأصيلة 4)وإن الطبيعة بواسطة العبقرية لا تفرض قاعدة على العلم، بل على الفن؛ وليس الأمر هكذا إلا في ما يخص هذا الأخير باعتبار أنه ينبغي أن يكون فنا جميلا ."

إيمانويل كانط: " نقد ملكة الحكم" الفقرة 46 ترجمة : غانم هنا
مركز الدراسات الوحدة العربية الطبعة الأولى 2005

دراسة النص:

يقوم هذا النص(وهو الفقرة 46) ، على نتائج الفقرات السابقة من كتاب "نقد ملكة الحكم "، والتي توصل فيها كانط، إلى أن أحكام الذوق رغم تباينها واختلافها ،لا يمكن البرهنة على صدقها. فالحكم على "لوحة جميلة"، لا يمكن البرهنة على صحته او صدقه رغم تأكدنا من كونها كذلك فعلا، لأن حكم الجمال حكم يتسم بالشمولية والصدق، لكن لا يمكن البرهنة عليه، فهو "حكم ذوق"قائم على "الرضا" أو الاستمتاع، الذي يستشعره المرء أمام العمل الفني. لكن مع ذلك فغاية العمل الفني الجميل هي "تحقق اتفاق كلي عليه "، لأنه يستجيب لقواعد يتعذر شرحها، لكن يستلزم الاعتراف بها ، إذ أن انسجامه مع هذه القواعد هو ما يجعله عملا فنيا .

هذه النتيجة التي انتهى إليها كانط حول العمل الفني ، أدت به إلى البحث عن أصل العمل الفني - موضوع هذا النص – حيث ينطلق فيه، بتعريف العبقرية باعتبارها الموهبة الطبيعية التي تمد الفن بقواعده . فكل عمل فني هو خاضع لقواعد ، لكنها قواعد غير قابلة للبرهنة، لذا فالعبقرية هي شرط إمكان وجود الفن .

يعرف كانط العبقرية كموهبة وملكة طبيعية منتجة ، والفنان هو ذلك الشخص الذي يمتلك موهبة (أو مواهب) يجهل مصدرها، ولا يمكنه أن ينقلها عبر تعاليم أو توجيهات للآخرين كي ينجزوا بدورهم عملا مماثلا لعمله الفني .

لا يقصد كانط بهذه الموهبة الطبيعية المسماة بالعبقرية إلهاما أو وحيا ربانيا، لأنه إذا ما اعتبرناها كذلك ستكون بمثابة شيء خارجي عن إرادة الفنان، في حين أن الفن ، كما يعتبره كانط ، هو نتاج للحرية "ولا ينبغي أن نسمي فنا إلا ما ينتج عن الحرية"(الفقرة 43ص 227) . لكن مصدر العبقرية هو الطبيعة، فهي فعل طبيعي في الفنان – وهو أمر لا يمكن تفسيره بناء على قواعد منطقية وعقلية إن اعتبار العبقرية قوة طبيعية في الفنان وليست قوة خارقة خارجية، هو ما سيسمح لكانط بالربط بين الفن والطبيعة، من خلال منظور جديد سيقلب الاستيطيقا الأرسطية، فإذا كان الفن محاكاة للطبيعة في التصور الأرسطي ، فإن الفن عند كانط لا يحاكي الطبيعة، لأن مصدره أو أصله هو العبقرية، التي هي ذاتها قوة طبيعية . فالفن لا يهدف إلى محاكاة الطبيعة لأنه ينتمي إليها أصلا، فهو طبيعة وإن اختلفت عن الطبيعة المألوفة . الفن الأرسطي يوجد خارج الطبيعة، لكن يشبهها، في حين أنه عند كانط يختلف عنها، مع أنه جزء لا يتجزأ منها .

العبقرية هي الاستعداد الطبيعي الذي بفضله تمد الطبيعة الفن بقواعده، تلك القواعد التي يخضع لها العمل الفني وينسجم معها ، لكن مطابقته مع هذه القواعد يكون دون تصنع أو تكلف. وهذا يعني أن الطبيعي في الفن ليس محاكاته للطبيعة وإنما محاكاة "عفوية وتلقائية الطبيعة". ويبرهن كانط ، على العلاقة الضرورية بين الفن والعبقرية ليس انطلاقا من تعريف العبقرية، ولكن من الاستدلال التالي : كل فن لابد وأن يقوم على قواعد لإنتاجه، و الفن ليس هو الذي ينتج قواعده بنفسه. إذن توجد قوة طبيعية تعطي للفن قواعده.

ينطلق كانط في استدلاله هذا، من تعريف تقليدي لمفهوم الفن ، باعتباره كل ما يصنعه الإنسان بيده، وأن الفنون الجميلة جزء من الفن عموما ، ينطبق عليها نفس ما ينطبق على الفن، فما ينطبق على الكل ينطبق على الجزء. وكل ما ينتجه الإنسان لابد وأن يملك عنه فكرة واضحة ومتميزة . والقواعد هي ما يسمح بتصور العمل الفني ومطابقته لمنطق وقوانين الطبيعة. و إنتاج شيء دون قواعد هو أمر مستحيل سواء بالنسبة للفن عموما أو للفنون الجميلة بشكل خاص.

ما يترتب عن هذه المقدمة هو أن الفنون الجميلة لا تنتج قواعدها بذاتها، هذه القضية تضع الطبيعة في مقابل العمل الفني. وهذا ما يجعلنا أمام مشكلة تتعلق بكون الفن الجميل يخضع من جهة للقواعد ولكنه من جهة أخرى لا يضع هذه القواعد بنفسه . وهذه المشكلة سيعمل كانط على حلها باللجوء إلى مفهوم العبقرية، باعتبارها الشرط الضروري لوجود الفن الجميل، بل هي مصدره وأصله. إنها النتيجة التي يقودنا إليها كانط في هذا النص.

العبقرية هي ما يجعل العمل الفني ممكنا، لأنه بفضلها توجد القواعد التي يخضع لها العمل الفني . لكن هذه القاعدة ليست نتاجا للتفكير العقلي، فالفنان لا يستطيع تحديد مصدر أفكاره، ولا أن يقدم تبريرا عقليا لها . وتتسم العبقرية بخصائص حددها كانط في النص هي:

أولا: الأصالة وتتمثل في التميز والتفرد ، فهي غير قابلة للنقل أو التعلم ، فلا يصبح الشخص عبقريا بعد درس او تكوين في العبقرية، وإنما يولد عبقريا. لكن هذا لا ينفي تعلم الفنان لمهارات تقنية تساعده في عمله. إن العبقري هو من وجد لديه الاستعداد الطبيعي، ومن تميزت أعماله بالأصالة .

ثانيا: لا يكفي التميز والتفرد لتحديد العبقرية فالعبث قد يكون متميزا ومتفردا لكنه ليس دليلا على العبقرية، لأن كل عمل يفتقر إلى الانسجام والتناسق والمعنى لا يعتبر فنا جميلا . إن الفن الجميل هو ما يمكن أن يصبح نموذجا ومثالا يحتدى ، و معيارا وقاعدة للحكم . فنموذجية العمل الفني هي نوع من أصالته حين يصبح نموذجا للذوق، لأن ملكة الذوق هي أكثر الملكات حاجة إلى النموذج والمثال و يشكل كذلك مصدرا لقواعد جديدة (كثيرة هي الأعمال الفنية التي كانت حافزا لابتكار قواعد جديدة).

ثالثا: عدم قابلية التفسير، فقد يبدع العبقري أعمالا تصبح بدورها نماذج او محفزا لأعمال أخرى ، لكن لا يمكن تفسير عبقريته تفسيرا موضوعيا ، إذ لا يمكن تلخيص عمل الفنان في خطاطة ولا يمكن تبليغه في شكل تعليمات او توجيهات ، مثلما هو الأمر بالنسبة لنظرية علمية مثلا. فالإبداع الفني هو ذاته العمل الفني، وكل محاولة لتفسيره بواسطة مفاهيم علمية يجعل منه منتجا تقنيا أكثر من كونه عملا فنيا..

يعود كانط في نهاية النص إلى الأصل اللغوي لمفهوم عبقرية، (Genius)والتي تعني الروح التي يزود بها الإنسان حين مولده، لكن ليس من أجل اعتبار العبقرية إلهاما إلهيا، وإنما كي يؤكد مرة أخرى أن العبقرية هي علة أولى غير قابلة للتبرير والتفسير ، ينبغي التسليم بوجودها، لأن العمل

الفني لا يكون ممكنا إلا كنتاج للعبقرية. لكن هذه العبقرية لا تتجاوز مجال الفن "العبقرية لا تفرض قاعدة على العلم، بل على الفن فقط؛ باعتابره فنا جميلا".

يتضح لنا ، من قراءة النص، أن تحليل كانط لمفهوم العبقرية في علاقته بمفهوم الفن ، قاده إلى تجاوز المفارقات التي تطرحها نظريته في الجمال، إذ تمكن من الجمع بين مفهوم "الضرورة"، التي تمثلها القاعدة أو القواعد، و مفهوم "الحرية" الذي وإن لم يرد بشكل صريح في هذا النص إلا انه متضمن في مفهوم الفن، لأنه لا يعد فنا إلا ما هو نتاج للحرية . فالحرية خاصية من خصائص الفن وسمة أساسية لازمة في العمل الفني . كما قدم تصورا جديدا لا يخلو من أصالة عن العبقرية إذ جعل العبقرية موهبة طبيعية لا تخضع لأي إكراه خارجي ومتحررة من المحاكاة .

دعامة 3 : بطاقات وأوراق عمل

1 – ورقة حول الاشتغال على النص في درس الفلسفة

يشكل النص دعامة أساسية في درس الفلسفة، حيث يعد مادة معرفية، يتعرف من خلاله المتعلم على التصورات والمواقف الفلسفية، ونموذجا للتفلسف، يكتشف بواسطته آليات التفكير الفلسفي. فالنص وسيلة ديداكتيكية، لتحقيق كفايات معرفية ومنهجية وتواصلية ، ومن تم يأخذ العمل عليه، بعده الأساسي، حين يتم إدماج الاشتغال عليه، في سياق المجزوءة (أوالدرس)ويقتضي ذلك طرح الأسئلة التالية:

- ما هو الموقع المناسب للنص في مسار المجزوءة؟ (بداية المجزوءة، المفهوم ،المحور..)؛
- ما هي الكفايات النوعية التي يستهدفها؟ (معرفية ،منهجية ..)؛
- ما هو الهدف من الاشتغال عليه ؟(التحديد الدلالي للمفهوم،بناء إشكال،تحليل مفاهيم ..).

كما أن الاشتغال على النص، لابد وأن ينفتح على المعنى والقصد الذي يرمي إليه صاحبه، وذلك الوقوف عند :

- المستوى الدلالي؛
- المستوى التيماتي ؛
- المستوى الحجاجي .

<u>المقتضيات البيداغوجية :</u>

تفترض المقتضيات البيداغوجية للاشتغال على النص استحضار العناصر التالية:

- الإطار العام المجزوءة؛
- إشكالات المجزوءة ، قضاياها ، مفاهيمها ، أسئلتها...؛
- الكفايات المستهدفة وأهداف الدرس وهي الكفايات و الأهداف التي تنص عليها التوجيهات التربوية وما تستلزم من أهداف مرحلية وجزئية تلائم المستوى الدراسي؛
- طبيعة الوحدة التي يندرج فيها النص(المجزوءة ، المحور ، المفهوم..)؛
- طبيعة النص وعلاقته بالوحدة التي يندرج فيها (نص تقريري، نقدي، إشكالي..؛ يتناول مفهوما أو يعالج إشكالا أو يطرح قضية فلسفية،...)؛

- علاقته بالنصوص الأخرى، (علاقة تقابل، تكامل، تعارض ...).

2 المقتضيات الديداكتيكية

نظرا لتنوع النصوص الفلسفية، وعدم خضوعها لنفس المقاربة المنهجية، فان اختيار مقاربة لقراءة النص، تفرضها بالأساس طبيعة النص، وما يريده المدرس منها والموقع الذي تحتله أو يمنح لها في الدرس، وقد تختلف طرق مقاربة النص، حسب أهميته وحجمه وكثافته، لكن إذا ما اختلفت طرق تحليل النص، فان إجراءات التحليل، لابد وان تراعي عددا من المعطيات التي يحملها النص، والعمل على إبرازها للمتعلم وتوجيهه إلى الحرص على الوقوف عندها في أي تحليل وهي العناصر التالية :

- ✓ ضبط الأهمية النظرية والفلسفية بالنسبة للإشكال والقضية المطروحة في الدرس؛
- ✓ ضبط البنية المفاهيمية للنص؛
- ✓ ضبط طبيعته الخطابية والحجاجية.

2 - ورقة حول الاشتغال على البنية المفاهيمية للنص

تقدم هذه الورقة، أرضية موجهة لعمل المجموعة التي ستشتغل على البنية المفاهيمية لنص فلسفي يمكن الاستئناس بها لتأطير عمل المجموعة .

إن عملية بناء المفاهيم في النص الفلسفي ، عملية بنائية للغة الطبيعية، تنقل الألفاظ أو الكلمات، من المحسوس إلى المجرد فهي بناء لعالم من الدلالة يجعل الجزئي والحسي يتخذ طابعا عقليا .

يتم التعرف على المفهوم في النص، من خلال لفظ دال، لكن قراءة النص الفلسفي، لا تقف عند هذا اللفظ، بل ينبغي أن تترصد المفهوم في تحولاته و تواتراته وحضوره المنتظم في النص، و في العبارات الشارحة له أو التي تعرفه...، ومن خلال علاقاته بألفاظ ومفاهيم أخرى منتشرة في النص والتي تشكل ما يسمى بالمجال السيمانطيقي للنسق أو لفلسفة الفيلسوف.

يقوم المفهوم ، بوظيفة تنظيم مجال النص، من خلال البعد التكويني التاريخي والبعد البنائي الذي يحيل إلى العلاقة الإشكالية والتيمية، التي تربطه بمفاهيم أخرى، وغالبا ما يظهر المفهوم في مقاطع معينة في النص، يبني فيها الفيلسوف جهازه المفاهيمي، ويثبت فيها المعنى، في إطار سياق يساهم في بناء هذا المعنى، لذا لا يمكن الفصل بين المفهوم واستعمالاته، كما أن السياق المباشر للمفهوم قد لا يشكل أفق المعنى (الذي تستهدفه القراءة)وإنما فلسفة الفيلسوف ونسقه الفكري في كليته.

يتم بناء المفهوم من خلال عمليتين :

- ✓ انطلاقا من الصيغة الفعلية المجردةl’infinitif لكن بتجاوز الزمان والحركة والضمير لتثبيت المعنى بغض النظر عن كل التحديدات الجزئية ؛
- ✓ انطلاقا من استعمال التصورات والمفاهيم الشائعة في اللغة المتداولة (فكرة، عقل، شعور، إنسان..) و استعمالها استعمالا خاصا في النص يحولها إلى مفهوم مجرد(مثال النظرية لفظ اخذ من النظر وهي عملية إدراك حسي تم نقلها إلى معنى مجرد يدل على عملية عقلية).

المفهوم الفلسفي إذن، هو مجال تقاطع ثلاثة أبعاد البعد: السيمانطيقي أو الدلالي، والبعد الانطولوجي، و البعد المنطقي.

3 - ورقة حول الاشتغال على عناصر التمثيل والتشخيص

تقدم هذه الورقة، أرضية لعمل المجموعة التي ستشتغل على عناصر التمثيل والتشخيص لنص فلسفي يمكن الإستئناس بها لتأطير عمل المجموعة.

يظهر التمثيل والتشخيص في النص الفلسفي، كعملية لتحديد المفهوم وتخصيصه من خلال حالات خاصة أو أمثلة أو استعارات.. يسعى النص بواسطتها إلى إثبات صدق أطروحاته، من خلال تسلسل برهاني واستدلالي، تقوم فيه الحالة الخاصة أو المثال أو غيرها من أساليب التمثيل، بمنح النص صدقا مزدوجا، فالحالات الجزئية تقدم مرجعا وإحالة انطولوجية، كما تخلق مجالا مشتركا للتجربة الإنسانية، بين المؤلف والقارئ، هذه الإحالة الانطولوجية أو الإحالة إلى المعيش، فضلا على أنها تساهم في تسهيل عملية الفهم على المتلقي، فهي تعمل على تثبيت انطولوجي للمذهب أو للنص الفلسفي ، حيث يثبت من خلالها صدق أطروحته ويعطيها بداهات راهنية وسندا واقعيا .

يندرج التشخيص والتمثيل إذن، في عمليات العرض والإثبات والتبرير والبرهنة ووظائفه في النص الفلسفي هي كالتالي :

الوظيفة التفسيرية : إعطاء الدعم التشخيصي للبناء ألمفاهيمي ؛

الوظيفة الأنطولوجية :من خلال الإحالة إلى المعيش بشكل كلي؛

الوظيفة البيداغوجية :تيسير عملية الفهم على المتلقي ؛

الوظيفة الاثباتية أو الاستدلالية:منح أطروحة النص الصدق والصلاحية (خاصية الحقيقة).

4 -ورقة حول الاشتغال على أساليب البرهان والحجاج

تقدم هذه الورقة، أرضية موجهة لعمل المجموعة التي ستشتغل على البنية الحجاجية لنص فلسفي يمكن الإستئناس بها لتأطير عمل المجموعة.

يقتضي الاشتغال على حجاج النص، توجيه القراءة إلى العمليات، التي تعطي المعنى للنص وتمنحه وحدته وتماسكه الداخلي، والتي يسعى من خلالها صاحب النص، إلى الحصول على موافقة القاريء ومنح أطروحته مشروعية، من خلال ارتباط الأفكار وأنماط التعبير،وتتلخص هذه العمليات، في عمليات الإثبات، وهي ما يمنح الأدلة والحجج التي يعتمدها النص ، وضعية الصدق أو الكذب، و تشمل كل أشكال البرهنة والحجاج من تفسير ووصف ونفي و... و كل ما يدعم أو يبني مؤشر الحقيقة والصدق، بالنسبة لموضوع الإثبات الذي غالبا ما يكون أطروحة النص أو النسق الفلسفي ككل، أو ما يمثل رهان النص.

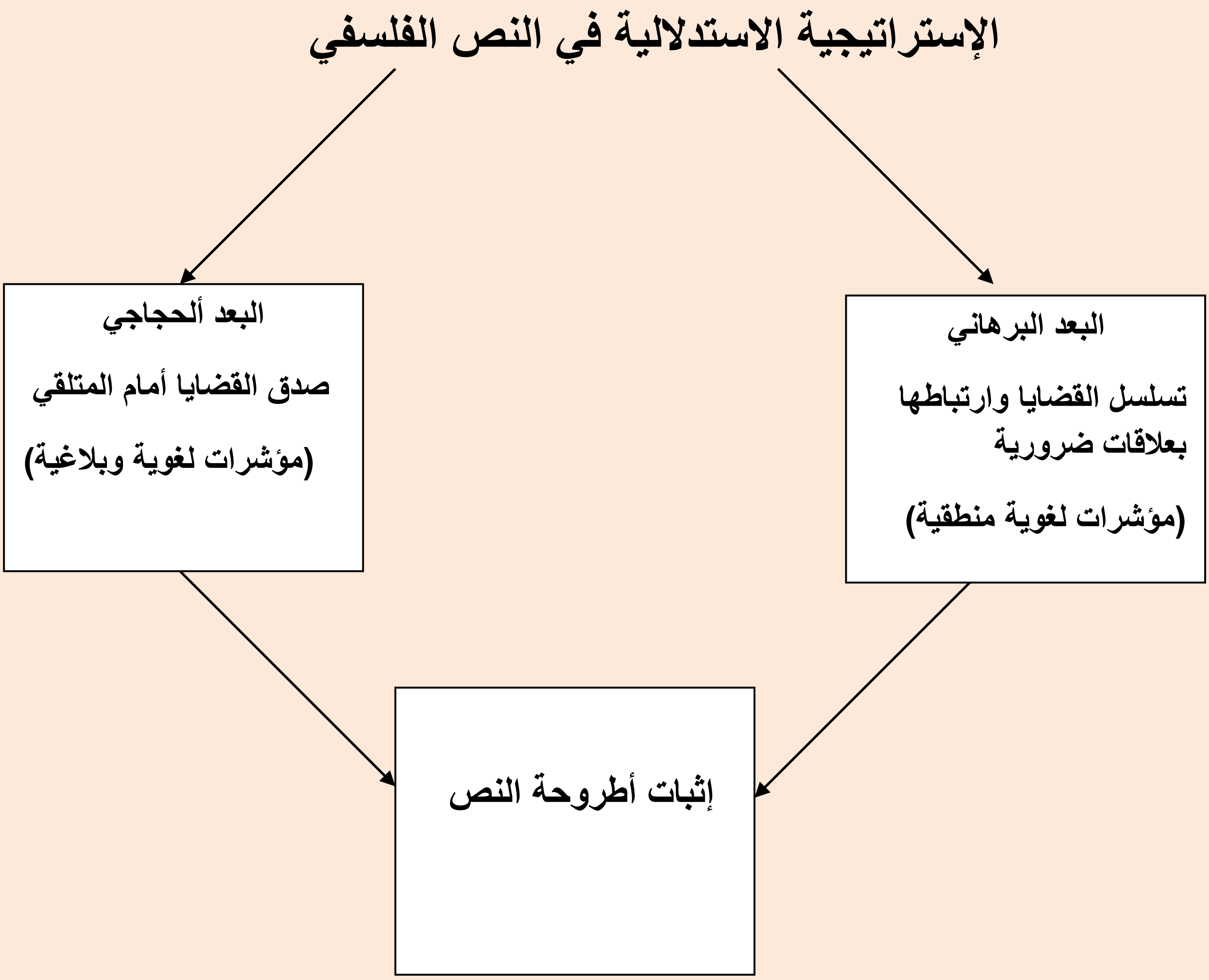
يفترض الاشتغال على حجاج النص، التعرف على مقاطع النص، التي تشكل مجموعات الإثبات، والتي قد تتكون من ، أطروحة النص و الروابط المنطقية و الوسائل اللغوية المعتمدة ، مع التمييز بين موقع العنصر المستهدف في النص ووظيفته ،فهناك النص الذي يضع أطروحته في البداية ويقترح البرهنة عليها وإثباتها في بقية النص، كما قد يجعل الأطروحة نتيجة يصل إليها .

يشتمل كل نص على إستراتيجية استدلالية، تتمثل في مجموع العمليات التي يرتبط فيها البعد البرهاني والبعد الحجاجي، لأجل إثبات الأطروحة، و يمكن الكشف عن هذه الإستراتيجية الاستدلالية بإبراز المؤشرات المتعلقة بالبناء لبرهاني وتلك المتعلقة بالحجاج والكيفية التي يتمفصل فيها هذين البعدين في النص.

البعد البرهاني في النص : يظهر في العلاقات الضرورية بين المقدمات والنتائج ومن خلال خطاطة استدلالية تخضع لمقتضيات منطقية .

البعد الحجاجي في النص : يظهر في أساليب الإقناع بصدق القضايا ، من خلال أشكال بلاغية ولغوية للعبارة .

5 - خطاطة



6 - بطاقة للإشتغال على البنية المفاهيمية للنص

البنيـــة المفـاهيميــة للنص	
استخراج المفاهيم الأساسية في النص	
تحديد المعاني والدلالات التي يعطيها النص للمفاهيم	
إبراز العلاقات التي يقيمها النص بين المفاهيم	
اقتراحات أخرى	

7 - بطاقة للاشتغال على البنية الحجاجية للنص

البنية الحجاجية	
تحديد أطروحة النص	
استخراج المؤشرات الدالة على المحاجة في النص وتصنيفها(بلاغية، منطقية...)	
استخراج الحجج وترتيبها	
إبراز قيمة الحجج ودلالتها في دعم الأطروحة	
اقتراحات أخرى	

8 - بطاقة الاشتغال البيداغوجي على النص

تحديد موقع النص في المجزوءة ووظيفته	
تحديد الهدف من توظيف النص	
تحديد منهجية الاشتغال الملائمة لمستوى التلاميذ	
اقتراحات أخرى	

ملف الورشة 3

التحضير الكلي للمجزوءة (المائدة المستديرة)

الهدف من الورقة:

تقديم ورقة كأرضية عمل للمؤطر التربوي من أجل ضبط الكفايات والقدرات المهنية لمدرس الفلسفة،أثناء التحضير الكلي للمجزوءة،وتنمية هذه الكفايات وتنشيط الورشات.كما يمكن اعتماد الورقة كأساس لتأمل نقدي معياري للممارسة،بهدف خلق تعاقد بيداغوجي بين المؤطر والمدرس.

طريقة التقديم:يمكن اعتماد آلة العرض في حالة توفرها أو الإلقاء.

توطئة:

تقديم الموضوع:

- المرجعيات المؤسسة للعرض: وثيقة المنهاج،المراقبة المستمرة،الأطر المرجعية...

- المجزوءة كاختيار بيداغوجي،يركز على وحدة المعارف والأنشطة والتي تجعل من التلميذ محورها الأساسي.إن المجزوءة هي وضعية تعليمية تضم المادة المعرفية والأنشطة التربوية المرتبطة بهذه المعرفة.كما أنها أسلوب تدريسي يتيح للمدرس العمل على تحقيق أهداف مقرر دراسي معين،مع إعطاء بعض الأهداف الأولوية بشكل مؤقت. كما أن المجزوءة هي أسلوب بيداغوجي يسعى إلى تنظيم مسار التعلمات،عبر تجزيء البرامج إلى مقاطع تتشكل وفق كفايات وقدرات محددة،تيسر للمتعلمين اكتسابها وفق ميولاتهم وإمكاناتهم الذهنية والعقلية مع احترام الفروق الفردية (التوجيهات التربوية،ص:11).إن المهم في هذا الاختيار البيداغوجي،ليس تخزين المعلومات والمعارف،وإنما تنمية القدرة على توظيف المعارف واستعمالها في وضعيات مختلفة(تحريك المعارف).وأخيرا يسمح العمل بالمجزوءة على تحسين الأداء المهني للمدرس:التخطيط والتنظيم،وتدبير الزمن،والتركيز على كفايات محددة،وتعرف أفضل على حاجيات التلميذ،مع ما يقتضيه ذلك من منهجية واضحة،وتنويع لطرق التدريس وأساليب تشغيل التلميذ والتقويم...(التوجيهات التربوية،ص: 10)

بلورة الإشكال:

صحيح أن الدرس هو ما يبنى مع التلميذ،وفي حضوره الإيجابي داخل الحصة.وصحيح أيضا أن إنجاز الدرس يقتضي بالضرورة مكتسبات سابقة وكفايات مفترضة عند التلميذ؛لكن بالمقابل،يقتضي إنجاز الدرس تحضيرا مفكرا فيه بشكل قبلي،وتخطيطا يستدعي تنظيما عقلانيا للمادة المعرفية وللزمن العام كملك مشترك،مع ما يتطلبه ذلك من اقتصاد في الجهد والزمن.لذلك يتطلب التحضير القبلي والكلي للمجزوءة،كما تؤكد على ذلك التوجيهات التربوية(ص :12)تصورا واضحا لأهداف العمل ولمنطلق المجزوءة باعتبارها كلا مترابطا.

فهل هناك كفايات مهنية أساسي،وضوابط واضحة للحظة التحضير،وكيفية مواجهتها،وشروطها ولوازمها؟خصوصا وأنها لحظة التفكير،أولا، في ذات المدرس(ما معنى أن يكون مدرسا لمادة الفلسفة؟ ما طبيعة التكوين الفلسفي الذي تلقاه والذي يعمل على تجديده؟ كيف يتفاعل مع الاختيارات البيداغوجية؟)،والتفكير،ثانيا، فيما يضمن تيسير التعلمات وترسيخها واستباق العوائق،وضمان انخراط إيجابي للتلميذ في المادة.إن تحقيق مثل هذه الأهداف لا يمكن أن يتم بالتمثلات والنوايا الحسنة،بقدر ما يستدعي ذلك استحضارا قويا للكفايات المهنية التي تسمح للمدرس فعليا بتحضير كلي للمجزوءة بدل الاختفاء وراء الكتاب المدرسي الذي ليس إلا دعامة تعليمية من بين دعامات أخرى.

إن الورقة المقدمة هي محاولة لرسم هذه الكفايات المهنية التي يمكن اعتبارها أساسية في لحظة التحضير لمجزوءة ما،وهي بالضبط ثلاث كفايات.

الكفاية الأولى: كفاية تتعلق بمدى القدرة على إضفاء الوضوح والتماسك على ما يقدم للتلميذ بدء من تجميع الوثائق الرسمية الضرورية لعمل المدرس والتي غالبا ما يتم تجاهلها في التحضير،وهي:

- منهاج المادة بوصفه الوثيقة الملزمة وطنيا،والذي يحدد المجال النظري للمجزوءة وللمفاهيم،مع توضيح الإشكالات الأساسية...

- مذكرات المراقبة المستمرة،والأطر المرجعية التي عبرها يمكن وضع خطة لأنشطة تنمية الكفايات التي سيقوم فيها التلميذ.ثم ثقافة المدرس في تفاعله مع الكتاب المدرسي ومنهاج المادة.

الكفاية الثانية:وهي كفاية مرتبطة بتنويع أساليب التدريس،وتحديد الأدوار داخل الحصة:متى يتدخل المدرس بالإلقاء،وشروط الإلقاء،متى يتم خلق الحوار،أنماطه وشروطه...

وأخيرا الكفاية المرتبطة بقدرة المدرس على تشغيل التلميذ،خارج الفصل وداخل الفصل،مع ما يقتضيه ذلك من اختيار للدعامات المناسبة التي تضمن الرغبة في التعلم وتسمح بإمكانية انفتاح المكتسب المعرفي على الحياة بشكل عام(تحريك التعلمات،وإدماج التلميذ في الحياة).إنها الكفاية التي تضع المتعلم في وضعيات تعلمية تسمح له بتجريب فعل التفلسف.

<u>اللحظات الكبرى للورقة:</u>

يتوخى هذا الورشة (داخل مصوغة ديداكتيك المادة) الرفع من مردودية المدرس وفعاليته،سواء أثناء تحضير مجزوءة ما أو أثناء إنجازها.وتحقيق ذلك يمكن أن يتم من خلال العمل على تحديد واضح لبعض الكفايات المهنية والعمل على تنميتها وتطويرها.ومن بين هذه الكفايات،يمكن الوقوف عند تلك المرتبطة بتحضير المجزوءة وإنجازها،وهي:

1- الكفاية المنهجية:الوضوح والتماسك في البناء والإنجاز؛

2- الكفاية التواصلية:تنويع طرق التدريس والتبليغ؛

3- الكفاية التوجيهية:تشغيل التلميذ، وتدريبه على كفايات وقدرات محددة، داخل الفصل وخارجه.

1- الكفاية المنهجية:

يمكن إبراز هذه الكفاية في القدرات التالية:

1-1 وضوح الكفايات والقدرات والقيم المستهدفة.

المؤشرات:التحديد الواضح للكفايات والقدرات والمؤشرات،وأنماط التقويم في علاقة ذلك مع التوجيهات التربوية،وترسيخ القيم الأخلاقية والجمالية...

2-1 وضوح المجال النظري للمجزوءة.

المؤشرات:استحضار وثيقة المنهاج،صياغة دقيقة للمجال النظري (مع الحد الأدنى المعرفي)،ولأهم إشكالاته و تقويمه،مع استحضار وثيقة المنهاج وتاريخ الفلسفة وثقافة المدرس وجهده،وتحديد الإشكالات العامة لمفاهيم المجزوءة...

3-1 وضوح اللغة المستعملة.

المؤشرات:اعتماد القاموس والمعاجم المتخصصة،مساءلة دائمة للغة المدرس ولغة التلميذ،تخصيص جانب من السبورة للمفاهيم،وضع هوامش في دفتر التلميذ للمفردات والمفاهيم...

4-1 وضوح معالم الفهم والترسيخ.

المؤشرات:إبراز الإشكال المطروح،إبراز المضمون الأساسي،تحديد شبكة المفاهيم الأساسية،تركيب جزئي للمحاور...

5-1 تماسك مفاهيم المجزوءة،وتماسك محاور المفاهيم.

المؤشرات:تأطير المجزوءة في علاقته مع المفاهيم،التركيبات والانتقال المنطقي من مفهوم إلى آخر،ومن محور إلى آخر.

6-1 تماسك بين التقويم والكفايات المستهدفة في علاقة ذلك مع المراقبة المستمرة والأطر المرجعية.

المؤشرات:صياغة القدرات ومؤشراتها،تحديد أنماط التقويم،استحضار المذكرة الخاصة بالتقويم،الأطر المرجعية...

2- الكفاية التواصلية، وتتجلى في القدرات التالية:

1-2 اعتماد الإلقاء المنظم عند التقديمات النظرية للمجزوءة ومفاهيمها. المؤشرات:استثمار تاريخ الفلسفة،مع ما يتطلبه ذلك من دعامات(أشرطة،جداول،نصوص قصيرة...)،استعمال أمثلة مناسبة، استثمار منظم للمكتسب،استغلال جيد للسبورة،استثمار وظيفي للكتاب المدرسي ...

2-2 اعتماد الحوار،المتعدد الأنماط(أستاذ ـ تلميذ،تلميذ ـ أستاذ،تلميذ ـ تلميذ) عند: استكشاف المجال النظري للمجزوءة أو المفهوم،عند البناء الإشكالي للمجزوءة والمفاهيم،واستخراج الحجاج،عند الاشتغال على الوضعية ـ المشكلة...

المؤشرات: الاشتغال المنظم على الوضعية ـ المشكلة،بناء التركيب وعناصر الانتقال،فحص البنية الحجاجية لأطروحة ما أو اقتراح نمط حجاجي مغاير:من المحسوس إلى المجرد،من مثال إلى الفكرة...

3-2 القدرة على الإنصات للتلميذ.

المؤشرات:تصحيح الإجابات،استثمارها،تطويرها...

4-2 اعتماد الأسئلة الموجهة للحوار.

المؤشرات: أسئلة التفكير،أسئلة القراءة،أسئلة تحليل النصوص ومناقشتها..

5-2 اعتماد خطة لتوجيه عمل المجموعات.

المؤشرات:تنظيم ورشات الكتابة أو مشاهدة وثيقة سمعية ـ بصرية،توزيع الفصل إلى مجموعات،توزيع المهام المحددة لكل مجموعة...

3- الكفاية التوجيهية:

وأخيرا يمكن تحديد قدرات الكفاية الثالثة فيما يأتي:

3 -1 القدرة على خلق الرغبة في التعلم،التحفيز.

المؤشرات:إبراز أهمية المادة،أهمية الإشكال،الدعامات،امتدادات المادة المعرفية لتشمل التجربة الذاتية وطريقة التفكير،التمثلات،القيم...

2-3 القدرة على تشغيل التلميذ خارج الفصل.

المؤشرات: التهييء القبلي للحصة باعتماد الكتاب المدرسي،عروض،اشتغال على القواميس والمعاجم،البحث في شبكة الأنترنيت...

3 ـ3 القدرة على تشغيل التلميذ داخل الفصل.

المؤشرات:الاشتغال المنظم على النصوص قراءة وتحليلا ومناقشة،التركيبات الجزئية والكلية،ورشات الكتابة الجزئية والكلية...

4-3 القدرة على تحريك تعلمات التلميذ وإدماج تعلماته.

المؤشرات:إعادة التفكير في التجربة الذاتية أو الجماعية،قراءة وثيقة،قراءة حدث راهني،مشاهدة شريط والتعليق عليه انطلاقا من المكتسب،امتدادات الإشكالات في حقول معرفية غير فلسفية...

5-3 القدرة على تعزيز المكتسب.

المؤشرات: أخذ نقط وبناء ملخصات فردية أو جماعية،تهيئ ملفات أو مشاريع الفصل..

الخلاصة:

إن هذه الكفايات الثلاث لا يمكن أن تقوم لها قائمة في غياب الكفاية المعرفية(وكفايات أخرى) والتي هي أساس كل تحضير وكل درس،وإن كنا قد ركزنا فقط على الكفايات السابقة،فذلك مرده إلى اختيارات منهجية وتنظيمية.

2- تطبيق لتحضير كلي لمجزوءة الوضع البشري:

<u>الكفايات والقدرات المستهدفة :</u>

<u>الكفاية الثقافية ـ المعرفية</u>،قدراتها:

ـ تملك مضامين فلسفية حول المجال النظري لمجزوءة الوضع البشري ومفاهيمها،المؤشر:إدراك تعقد الوضع البشري.

ـ وضع المعرفة الفلسفية في سياقها النظري،المؤشر: ربط المعرفة الفلسفية بالإشكالات التي تطرحها مفاهيم المجزوءة:الشخص،الغير،التاريخ.

ـ فهم المعرفة الفلسفية واستيعابها،المؤشر:الاستشهاد بمضامين فلسفية عند معالجة إشكالات مفاهيم مجزوءة الوضع البشري.

<u>الكفاية المنهجية</u>،قدراتها:

ـ الاستشكال،المؤشر: بناء إشكال فلسفي انطلاقا من أسسه ومرتكزاته (المفارقات والتقابلات)،وصياغة أسئلته بشكل منظم ومترابط والتعبير عن ذلك كتابيا.

ـ تمييز المفاهيم الفلسفية عن غيرها،المؤشر:تمييز مفاهيم المجزوءة وتعريفها في سياقاتها النظرية الفلسفية.

ـ تحليل المفاهيم الفلسفية،المؤشر:تحديد مكونات المفاهيم(الشخص،الغير،التاريخ) والعلاقات القائمة بين تلك المفاهيم.

ـ صياغة موقف بمنطقه الحجاجي،المؤشر:استخراج الحجج والأدلة الواردة في النص...

<u>الكفاية التواصلية</u>،قدراتها:

ـ القدرة على القراءة الفلسفية للنصوص،المؤشر:إدراك المعنى المتضمن في النصوص الفلسفية.

ـ الإنصات،المؤشر:القبول الممحص لكلام الغير.

ـ القدرة على إنتاج كتابة فلسفية،المؤشر:إنتاج خطاب شخصي تتوفر فيه معايير الكتابة الفلسفية ومواصفاتها.

الكفاية الإستراتيجية،قدراتها:

ـ الاستقلال في اتخاذ المواقف،مؤشراتها:إعمال العقل في إنجاز فعل تعلمي محدد.

الكفاية القيمية،قدراتها:

ـ التموضع في علاقة مع الغير والعالم،المؤشر: نبذ التعصب والتجرد من كل قصد ذاتي نفعي +نبذ التعصب وتقدير الاختلاف.

دعامة 1 : تطبيق على مجزوءة الوضع البشري

الكفاية المستهدفة:الكفاية الثقافية،الكفاية المنهجية.

القدرات:ـ القدرة على تملك مضامين فلسفية حول المجال النظري للمجزوءة.

ـ القدرة على الاستشكال.

المؤشرات:ـ استدعاء مضامين فلسفية وغير فلسفية لتحديد خصائص الوضع البشري وأبعاده.

ـ بناء إشكال فلسفي انطلاقا من أسسه ومرتكزاته(التقابلات) وصياغة أسئلة بشكل منظم ومترابط والتعبير عنه كتابيا.

التقويم التكويني:صياغة المقدمة:الاستشكال.

الكفاية المهنية:الكفاية التواصلية،القدرة على خلق حوار انطلاقا من الوضعية المشكلة

لاستكشاف المجال النظري للمجزوءة + الكفاية التوجيهية،القدرة على خلق الرغبة في التعلم والإدماج.

الكفاية المنهجية:التماسك مع ما تقدمه وثيقة المنهاج.

مدخل **:من نص سردي إلى تأطير عام للمجزوءة ومفاهيمها:**

عندما يسترجع الكاتب والروائي المغربي"عبد القادر الشاوي"،في روايته "دليل العنفوان"،مجموع ذكرياته وتجاربه،ومن ضمنها تجربة الفصل الدراسي،مع أستاذ مادة الفلسفة؛فإنه يحاول من خلال ذلك،الوقوف عند حدث بارز كان له بالغ الأثر في تغيير مجرى حياته.حدث سمح له بأن يستكشف في ذاته قدرات فكرية لم يكن من الممكن الوعي بها لولا ثناء الأستاذ واستحسانه له.لقد" أغرقه في خجل بارد" أمام الآخرين،وأظهره على غير ما كان يتوقع لنفسه. وبفضل حضور شخصية المدرس،أصبح الكاتب يشعر بالتغير في ذاته،ويقر به مصرحا:"هكذا تحولت".ولا ينظر الكاتب إلى تجربته في الحياة معزولة عن الذوات والتجارب الإنسانية الأخرى،بل يضع نفسه كشخص ضمن شبكة من العلاقات والأبعاد التي تتضافر لتحدد وضع الإنسان في هذا الوجود.

أسئلة موجهة للاشتغال على الوضعية ـ المشكلة:

بعد قراءة المقطع،يتم مناقشته انطلاقا من الأسئلة التالية:

ـ ما هو الحدث الرئيسي في هذا المقطع؟مكانه؟شخوصه؟

ـ ما رد فعل الكاتب/الراوي؟ وما الذي يبرر ذلك الرد؟

ـ ما دلالة جملة:"هكذا تحولت؟"من الذي تحول:ومن الذي يقر بالتحول؟

ينتظر من الاشتغال على الوضعية ـ المشكلة الوقوف عند دلالة الوضع البشري،والتداخل بين الذاتي والموضوعي كمحددين لهذا الوضع،لتبرز أهمية الوعي والغير والزمن، ومؤسسات المجتمع(البعد الموضوعي)،ثم توليد التقابل بين الشخص والشيء،وفي هذا التأطير لا بد من استحضار ما ورد في وثيقة المنهاج(التماسك):إن الوضع البشري يتميز بتداخل ثلاثة أبعاد،وهي: البعد الذاتي المتحدد بالوعي والقدرة على تمثل الذات وتملكها من خلال التفكير المتباعد،البعد التفاعلي المتمثل في علاقة التأثير المتبادل مع الغير،وأخيرا البعد التاريخي،الذي يبرز انتماء الإنسان،بوصفه امتدادا إلى تاريخ يتجاوزه،إلى الجماعة وإلى تاريخها. يتحدد هذا الوضع إذن بتداخل أبعاد متعددة،وتقاطع محددات متباينة ومتشابكة:فالكائن البشري،يجد ذاته،وبشكل قبلي،في مواجهة جملة من الإشراطات والإكراهات العامة والمطلقة: الزمن،المرض،الموت،التاريخ،الشغل،الوعي ...إنها محددات قبلية(موضوعية) تفرض ذاتها بقوة على مسار حياته فتخضعه لضرورات وحتميات جودية، وبيولوجية، ونفسية، واجتماعية وجودية...إلا أنها مع ذلك، لا تجعل منه موضوعا أو شيئا، كباقي أشياء العالم،التي تخضع خضوعا سلبيا لحتميات وقوانين الطبيعة.فهو كائن، وهو أيضا شخص عاقل ومسؤول،يحمل في ذاته كل القيم التي يرسخها في تفاعله مع الأغيار.(البعد الذاتي للوضع البشري)

تقويم:

ما دلالة التقابل بين الإنسان والشيء؟ في 5 أسطر.

الهدف صياغة مقدمة:

المهم في هذا التقويم هو قياس مدى قدرة التلميذ،في صياغة المقدمة،على استحضار المفاهيم الواردة في التأطير وتشغيلها إجرائيا،
المفاهيم:الموضوعي،الذاتي،الحتميات،الوعي،الإرادة،التفكير،الشخص،الشيء...

مفهوم الشخص

مدخل:

الكفاية:كفاية منهجية.+الإنصات

القدرات:القدرة على تمييز المفاهيم الفلسفية عن غيرها.

المؤشرات:تمييز مفهوم الشخص كمفهوم فلسفي عن مفهوم الشخص من الناحية القانونية،وتميزه أيضا عن مفهوم الفرد والشخصية.

التقويم التكويني:صياغة المقدمة:الاستشكال

الكفاية المهنية:الكفاية المنهجية،القدرة على وضوح اللغة،وأهمية الاشتغال على القواميس.+ الكفاية التوجيهية،القدرة على تشغيل التلميذ خارج الفصل.+الكفاية التواصلية،القدرة:الإلقاء المنظم.

إلقاء منظم: يقتضي التحليل الفلسفي لمفهوم الشخص،الوقوف عند بعض التحديدات الضرورية والأساسية.وأولى هذه التحديدات أهمية التمييز بين المقاربات التي تناولت المفهوم،وهي عموما ثلاث مقاربات.المقاربة القانونية،والتي تنظر إلى الشخص باعتباره ذاتا حقوقية لها حقوق وواجبات،إذ تميز هذه المقاربة بين الشخص المادي والشخص المعنوي(الشركات).ومن حق الذات الحقوقية ممارسة الأنشطة الاقتصادية والتجارية،والعمل على تحقيق الأرباح،لكن من الواجب عليها بالمقابل أداء الضرائب مثلا.وهناك ثانيا المقاربة الأخلاقية،التي تعتبر الشخص بما هو ذات واعية وعاقلة ومسؤولة، ذاتا أخلاقية لها قيمة بل هي أساس كل القيم الكونية الواجب احترامها.وأخيرا المقاربة الميتافيزيقية،التي تتناول مفهوم الشخص في كليته وتجرده،في جوهره وماهيته الثابتة،بدون تمييز في الجنس أو في الزمان والمكان.شخص له جسد وخصائص نفسية وعقلية،شخص له وحدة وهوية.ومن الضروري البحث في المبادئ الأولية(العلل الأولى) التي شكلت هذه الوحدة والهوية،على اعتبار تجدد وتغير الصفات الجسمية والنفسية.وتشكل المقاربة الميتافيزيقية،من حيث الإشكالات والمواقف الفلسفية،الأساس النظري للمقاربتين الأخيرتين.

ثاني التحديدات،ضرورة التمييز بين ألفاظ تبدو وكأنه مترادفات،وهي ليست كذلك.فنجد لفظ الفرد

. Personne ثم الشخص Personnalité و الشخصية individu

إن الفرد يدل على الكائن بما هو معطى بيولوجي يشبه فردا آخرا في النوع،ويختلف عنه في بعض الخصائص الوراثية(خصوصية بيولوجية)،كما يدل الفرد على الكائن المتحدد داخل الجماعة بوصفه فاعلا اجتماعيا ومنفعلا؛في حين أن مفهوم الشخصية،كما تناولته العلوم الإنسانية، فيحيل على البناء النفسي الذي يميز الأفراد(شخصية سوية،شخصية وسواسية،شخصية هسترية...ــ خصوصية نفسية).أما مفهوم الشخص فيدل على المشترك بين كل الكائنات العاقلة،يدل على الثبات والمجرد الثاوي وراء المظاهر الخارجية القابلة للتغير والزوال.

وتدل الدلالة اللغوية لمفهوم الشخص،في اللغة العربية،على البروز،والظهور والتشخص،في حين تدل دلالته في اللاتينية،على القناع الذي يرتديه الممثل لأداء دور ما على المسرح.إن مفهوم الشخص في دلالته اللغوية يضمر مفارقة غريبة:إنه ما يظهر ويتجلى،وهو أيضا ما يختفي ويتوارى خلف القناع لأداء دور لا يمثل حقيقة الشخص.فكيف يدل المفهوم على هذا التركيب الغريب،بحيث يجمع بين الأضداد؟وهل الشخص هو ما يظهر لنا في الواقع المباشر،وفي التجربة اليومية،عبر جسده وخصائصه النفسية والفكرية؟ أم هو ذاك الذي ينفلت من كل إدراك وفهم،ويند عن كل معرفة ليصبح لغزا أو شبحا؟لقد طرح الفيلسوف"بليز باسكال" هذه الأسئلة وغيرها،ليكشف عن مدى اللبس والغموض اللذان يكتنفان مفهوم الشخص.

التقويم:أبرز داخل جدول ما يميز مفهوم الشخص فلسفيا(المقاربة الميتافيزيقية) عن الشخص قانونيا(البحث في المعاجم أو شبكة الأنترنيت).

أسئلة لتحضير نص التحليل من المحور الأول.

المحور الأول:الهوية الشخصية

الكفايات:الثقافية،المنهجية والتواصلية والإستراتيجية.

القدرات:ـ القدرة على وضع المعرفة الفلسفية في سياقها النظري،

ـ القدرة على استيعاب وتشغيل آليات تكوين المفاهيم الفلسفية،

ـ القدرة على تحليل المفاهيم الفلسفية،

ـ القدرة على القراءة الفلسفية لنص فلسفي،

ـ القدرة على الاستقلال في اتخاذ المواقف.

المؤشرات: ربط المواقف الفلسفية بإشكالاتها،

التعريف بالمفهوم(الهوية الشخصية)،وتحديد مكونات المفهوم:الوحدة والاستمرارية.

إدراك المعنى العام المتضمن في النص،

إعمال العقل في إنجاز فعل تعلمي محدد.

التقويم: من الوضعية المشكلة إلى الأطروحات الفلسفية:ربط المواقف الفلسفية بإشكالاتها+ تطوير الإشكال بالاشتغال على حدث راهني.

الكفاية المهنية:الكفاية المنهجية،القدرة على التماسك؛ الكفاية التواصلية،القدرة على الإلقاء المنظم والقدرة على طرح الأسئلة الموجهة للتفكير في الإشكال.+ الكفاية التوجيهية:تشغيل التلميذ انطلاقا من نص فلسفي.

إشكال المحور الأول:بالعودة إلى الوضعية ـ المشكلة،يصرح الكاتب:"هكذا تحولت"، فكيف يدرك الشخص ذاته بذاته ويتعرف عليها،رغم ما يلحقه من تغيرات وما يطرأ على جسده وصفاته من تحولات بفعل الزمن،والمرض،وتأثير الأغيار والمجتمع،أي بفعل المحددات القبلية الموضوعية والذاتية معا(الوضع البشري)؟

البناء الإشكالي للمحور وتحديد الأطروحات الممكنة:

الكفاية المهنية:الكفاية المنهجية،القدرة على الوضوح والتماسك،+القدرة التواصلية،الإلقاء والأسئلة.الكفاية التوجيهية:تحريك المعلومات.

إذا كان لفظ الهوية يدل على الخاصية التي بموجبها إما تطابق الذات ذاتها فتكون هي هي ،وإما من حيث أنها خاصية تميز الذات عن غيرها؛فإن الهوية الشخصية تدل على وعي الشخص بذاته بشكل مستمر وغير منقطع،رغم اعترافه بما يلحق جسده من تغير،إذ يصرح،في لحظات عديدة قائلا:"لقد تغيرت وتحولت" (استحضار الوضعية المشكلة).إن الأنا الواعية بذاتها هي التي تغيرت وهي التي تقر بذلك.فكيف لهذا الشخص،بما هو ذات عارفة وأنا واعية،أن يتعرف على ذاته ويحافظ على وحدة الشعور بها؟إن هذه الأسئلة تتمحور حول إشكال إدراك الذات لهويتها الخاصة،وتطابقها مع ذاتها،وهو الإشكال الذي يمكن الاشتغال عليه من خلال نصين على الأقل(تحديد النصوص وكيفية استثمارها:نص للتحليل المنظم، ونص للمناقشة)؛وعلى اعتبار أنه إشكال تبلور بشكل فلسفي واضح ومتكامل مع الفيلسوف الإنجليزي"جون لوك" (1632- 1704) في كتابه"مقالة في الفهم البشري"،الذي اعتمد مقاربة ميتافيزيقية في تفسير الأساس أو المبدأ الذي يحافظ على وحدة الهوية الشخصية ودوامها، فإنه يبدو من الضروري الانطلاق من أطروحة "لوك"و مناقشته بأطروحة أخرى(نص للمناقشة).

الاشتغال المنظم على نص "ج.لوك"،الكفاية المنهجية والتوجيهية والتواصلية.

إعادة صياغة الأطروحة وحجاجها ووضعها داخل إطار مميز ــــ معالم للفهم والترسيخ.

مناقشة قيمة الأطروحة وحدودها: لقد شكلت أطروحة"ج.لوك" حول الهوية الشخصية،لحظة حاسمة في تناول هذا الإشكال،من خلال التركيز على أهمية الوعي والذاكرة ،إذ سيعمل الفلاسفة،فيما بعد،إما على تأكيدها أو على نقدها وتفنيدها.وهكذا سنجد فلاسفة مثل "لاشوليي"(1832-1918) يؤكدون على أهمية الوعي/الذاكرة. "فلاشوليي" يجعل من الذاكرة،بجانب دوام نفس الطبع،أساس هوية الشخص.

لكن بالمقابل،هناك مواقف فلسفية،انتقدت أطروحة"ج.لوك" بسبب إقصائه لأهمية الجسد في تفسير استمرارية ووحدة الهوية الشخصية،بل والسقوط في ثنائية:النفس/الجسد كما عبرت عنها فلسفة"ديكارت"،وهذا هو النقد الذي وجهه"ليبنتز" لفلسفة"ج.لوك".وبجانب مواقف فلسفية منتقدة،نجد فلاسفة قدموا تفسيرات جديدة ومغايرة كما هو الأمر مع "شوبنهاور"(الرغبة) و"برغسون"(الديمومة) في كتابه التطور الخلاق.

الاشتغال على أطروحة "شوبنهاور" للمناقشة.

الانتهاء من كل محور إلى تركيب يلخص المضامين الأساسية ويفتح المحور على المحور التالي حفاظا على وحدة الدرس والمجزوءة،(وضع التركيب داخل إطار مميز) مع تخصيص لحظة للتقويم التكويني بهدف ترسيخ المكتسب وتدريب التلميذ على الكتابة،مع تحديد الكفاية والقدرات والمؤشرات.

تركيب ممكن انطلاقا من أطروحتين:"ج.لوك"و"شوبنهاور":

يمتلك الشخص هوية شخصية تجعل منه ذاتا تعي ذاتها باستمرار داخل وحدة صورية،كما تعي تميزها عن الأغيار؛وقد يكون أساس ومبدأ هذه الهوية الشخصية إما الوعي أو الذاكرة،وإما إرادة الحياة التي تتجلى في الرغبات.وتشكل المقاربة الميتافيزيقية التي تناولت إشكال الهوية الشخصية،أساس كل مقاربة يمكن أن تعالج مفهوم الشخص،إذ أن التساؤل حول وحدة الأنا واستمراريتها عبر هويتها الشخصية هو الذي يجعلنا نعتبر الشخص هو هو دائما وبالتالي

مسؤولا عن أفعاله وتصرفاته.إن معاقبة شخص على أفعال قام بها في الماضي البعيد أو القريب،عقاب يقوم على يقين أن الشخص هو هو رغم تغير الجسد والزمان والمكان،وأنه بالتالي مسؤول عما اقترفه من أفعال وحر في اختياراته.

سؤال للربط:فهل الشخص حر رغم ما يظهر من إكراهات.وهل هي حرية مطلقة أم حرية مشروطة؟

شبكة المفاهيم الأساسية: الشخص،الهوية الشخصية،الوحدة،الاستمرارية،الذاكرة،الرغبة.

تقويم جزئي:من الوضعية المشكلة إلى الأطروحات الفلسفية.ورشة للكتابة:

كيف ظل الشخص(صاحب المقطع الروائي) هو هو رغم ما يلحقه من تغير؟

يمكن تطوير الإشكال بالاشتغال على حدث راهني:

- استقالة مدير مستشفى الأمراض العقلية بتطوان نتيجة ضغوطات كبار مهربي المخدرات.

الغاية البيداغوجية :الإدماج ثم تحريك المعلومات وإعادة توظيفها في حل إشكالات أخرى:من المقاربة الميتافيزيقية إلى المقاربة القانونية.

أسئلة لتحضير نص المناقشة من المحور الثاني.

المحور الثاني:الشخص بين الضرورة والحرية.

الكفاية: الثقافية والمنهجية والتواصلية.

القدرات: - القدرة على فهم المعرفة الفلسفية واستيعابها،

- القدرة على صياغة موقف فلسفي بمنطقه الحجاجي،

- القدرة على القراءة الفلسفية لنص فلسفي.

المؤشرات: ربط المواقف الفلسفية بإشكالاتها،

استخراج الحجج والأدلة الواردة في نص فلسفي وتحديد مواقعها ووظائفها،

إدراك المعنى العام المتضمن في نص فلسفي.

التقويم:من المثال إلى الأطروحة،اشتغال على نص قصير،بهدف تحليل حجاجه.

إشكال المحور الثاني وتحديد الأطروحات الممكنة:هل الشخص حر بشكل مطلق أم حريته مشروطة؟

الكفاية المهنية:الكفاية المنهجية،القدرة على التماسك؛

الكفاية التواصلية،القدرة على الإلقاء المنظم والقدرة على طرح الأسئلة الموجهة للتفكير في الإشكال.

الكفاية التوجيهية:تشغيل التلميذ انطلاقا من النصوص.

إن الشخص بوصفه كائنا عاقلا وواعيا،يحيا داخل وضع وجودي هو الوضع البشري،وهو وضع يتميز بمحددات موضوعية وذاتية؛ محددات موضوعية خارج ذاته وإرادته (الموت، المرض،

الشغل...) إلا أن الشخص لا يخضع لهذه المحددات خضوعا سلبيا وتاما مثل أشياء العالم وموضوعاته،بل يضفي عليها طابعا ذاتيا ويصبغ عليها خصائصه الشخصية،فتغدو محددات موضوعية وذاتية معا.كما أن الشخص يعيش داخل مجتمع له سلطة،مجتمع ذو منظومة من القيم والعلاقات والمؤسسات(المدرسة مثلا،الوضعية ـ المشكلة) التي تفرض نفسها على كل الأشخاص.وقد تقوم هذه المنظومة بتحديد الأدوار،كما قد تجعل الشخص فريسة الاستلاب والتشيؤ. فهل معنى ذلك أنه لا مكان للحرية في حياة الشخص؟

يمكن تناول الإشكال باعتماد نص للتحليل المنظم وآخر للمناقشة،

إعادة صياغة الأطروحة وحجاجها ووضعها داخل إطار مميز ـــ معالم للفهم والترسيخ.

ثم صياغة تركيب جماعي،وتمرين تقويمي ينجز في الفصل أو خارجه.

تركيب ممكن انطلاقا من أطروحتين:"سارتر" و"مونيي".

إن الشخص مشروع حر ومفتوح على إمكانات لا نهائية.إنه ذات تتجاوز البنيات التي تسعى إلى الهيمنة عليه:بنيات اجتماعية ونفسية وثقافية...وذلك عبر الشغل الذي يجعله يتعالى على كل عمليات التشييء والاستلاب،ليحقق وجوده بوصفه شخصا عاقلا ومريدا ومسؤولا عن أفعاله.ويكشف إشكال الشخص بين الضرورة والحرية عن الوضع المركب والمعقد للوضع البشري،كما يكشف عن تميز الشخص عن باقي الكائنات الخاضعة بشكل مطلق لحتمية الطبيعة وإكراهاتها، مما يعطي للشخص وضعا متميزا من جهة،ومن جهة ثانية،قيمة خاصة.فأية قيمة يحملها الشخص في ذاته؟وكيف تجب معاملته؟

شبكة المفاهيم الأساسية:الضرورة، الحرية،الوضع المركب، المشروع،التعالي، الشغل،التحرر،المسؤولية.

نص قصير للتحليل:من المثال إلى الفكرة والأطروحة:ورشة للكتابة:

يقول "سارتر":

"إن الصخرة التي تبدي عن مقاومة شديدة حين أريد أن أنقلها،ستكون،على العكس من ذلك،مساعدة ثمينة لي إذا أردت الصعود عليها لتأمل المنظر".(من كتاب الوجود والعدم،ترجمة عبد الرحمان بدوي، ص:766)

ماذا يحاول النص،عبر مثال الصخرة، أن يتبث كأطروحة؟

إعادة صياغة الأطروحة بحجاجها في 5 أسطر.

أسئلة لتحضير نص التحليل من المحور الثالث.

المحور الثالث:قيمة الشخص

الكفايات: الثقافية،المنهجية والتواصلية والقيمية.

القدرات:القدرة على فهم المعرفة الفلسفية واستيعابها،

القدرة على صياغة موقف بمنطقه الحجاجي،

القدرة على القراءة الفلسفية لنص فلسفي،

القدرة على التموضع في علاقة مع الغير والعالم.

المؤشرات:

- ربط المواقف الفلسفية بإشكالاتها،

- استخراج الحجج والأدلة الواردة في نص فلسفي وتحديد مواقعها ووظائفها،

- إدراك المعنى العام المتضمن في نص فلسفي،

- نبذ التعصب والتجرد من كل قصد ذاتي نفعي.

التقويم: سؤال إشكالي مفتوح. ورشة للكتابة،الحجاج.

إشكال المحور الثالث وتحديد الأطروحات الممكنة: هل قيمة الشخص مشروطة أم مطلقة؟هل هو غاية في ذاته أم مجرد وسيلة لتحقيق غايات أكبر؟

الكفاية المهنية:المنهجية والتواصلية والتوجيهية:التماسك والإلقاء المنظم وتشغيل التلميذ.

يعتبر الفيلسوف الألماني"إمانويل كانط"(1724-1804)،أهم فيلسوف وضع مفهوم الشخص داخل مقاربة أخلاقية،معتبرا إياه ذاتا عاقلة وواعية وحاملة لكل القيم التي يجب احترامها،ومعبرا عن ذلك داخل أمر أخلاقي مطلق:"تصرف على نحو تعامل معه الإنسانية في شخصك،كما في شخص غيرك،كغاية دائما وأبدا،وليس مجرد وسيلة البتة".إنه أمر أخلاقي مطلق لأنه يقصي الميولات والأهواء والمصالح في التعامل مع الذات والشخص.كما أنه أمر مطلق لأنه صالح لكل الأشخاص ولكل الأزمنة والأمكنة.

نص "كانط" للتحليل،ونص "غوسدورف" للمناقشة.

إعادة صياغة الأطروحة وحجاجها ووضعها داخل إطار مميز ـــ معالم للفهم والترسيخ.

تركيب ممكن انطلاقا من أطروحتين:"كانط" و"غوسدورف".

إن الشخص، بوصفه ذاتا واعية وعاقلة،هو شخص يشكل مصدر كل القيم الأخلاقية، وهو بذلك يستحق كل احترام وتقدير،وهو ما يتطلب دوما،حفظا لكرامته،أن نعامله دائما وأبدا كغاية في ذاته،وما عداه وسيلة وشيئا.غير أن هذا الشخص الأخلاقي لا يحقق ذاته بالعزلة والانغلاق،بل عليه الانخراط في جماعته ومشاركتها في تجسيد القيم الأخلاقية العليا.إن عليه أن يمنح بقدر ما يأخذ،وأن ينفتح على الغير.

شبكة المفاهيم الأساسية:الغاية/الوسيلة،القيمة/الشيء،المشاركة،الانفتاح.

خلاصة عامة :

يكشف الاشتغال الفلسفي على مفهوم الشخص صعوبة إعطاء تعريف ماهوي للمفهوم، وذلك نظرا للبس المفهوم وتعدد أشكال مقاربته.ومع ذلك،فالمفهوم يدل على كائن إنساني عاقل وواع ذو هوية شخصية،حر ومسؤول،ومتعالي على الوضعيات القبلية والبنيات التي تعمل على

استلابه وتشييئه،ليحفظ قيمته وحقوقه الكونية،التي تميزه عن عالم الأشياء والوسائل

الاشتغال على التركيب والخلاصات يقتضي استحضار الكفايات الثلاث.

تقويم:ورشة للكتابة:

كيف نستدل على ضرورة معاملة الشخص بوصفه غاية في ذاته؟ ورشة الكتابة،صيغة السؤال الإشكالي المفتوح، التركيز على الحجاج.

تقويم المفهوم:

ما دلالة التقابل بين الشخص والشيء؟أكتب مقدمة في 6 أسطر

الكفاية: المنهجية

القدرات:القدرة على البناء الإشكالي.

المؤشرات: بناء إشكال فلسفي انطلاقا من أسسه ومرتكزاته (المفارقات والتقابلات)،وصياغة أسئلته بشكل منظم ومترابط والتعبير عن ذلك كتابيا.

مفهوم الغير

مدخل:

الكفاية المنهجية:

القدرات:القدرة على تمييز المفاهيم الفلسفية عن غيرها،

المؤشرات:استخراج المفاهيم الفلسفية الواردة في النصوص.

القدرة على الإشكالية.

المؤشرات:بناء إشكال فلسفي انطلاقا من أسسه ومرتكزاته،وصياغة أسئلة بشكل منظم ومترابط والتعبير عنه كتابيا.

التقويم:من الوضعية المشكلة إلى الإشكال.

تمهيد بهدف الربط بين المفهومين حفاظا على وحدة المجزوءة

الكفاية المنهجية،القدرة على التماسك بين مفاهيم المجزوءة.+الكفاية التواصلية،القدرة على الإلقاء المنظم،والقدرة على طرح الأسئلة الموجهة للتفكير.

لقد أكدت أطروحة"ج.غوسدورف"،على الترابط الوجودي بين قيمة الشخص ومدى انخراطه مع جماعة الأغيار في تحقيق القيم الإنسانية العليا والمشتركة،التي عبرها يمكن للشخص أن يصبح شخصا أخلاقيا.إن قيمة الشخص لا تكمن في عزلته بل في انفتاحه على الغير.فليس الشخص ذرة معزولة،ولا هو كيان مستكف بذاته،بقدر ما هو وجود مشروط قبليا وموضوعيا بالتواجد مع الآخرين. (العودة إلى الوضعية ـ المشكلة: الغير كمدرس وكتلاميذ).

البناء الإشكالي+ المعجم:إن الغير هو الذي يشبهني ويختلف عني،ووجوده ضروري،مادام الوجود البشري يتحدد بالعلاقة مع الغير.فلم وجود الغير وجود ضروري للشخص وللأنا؟هل لأن هذا الغير يسكن داخلي حتى لحظة استبطان لذاتي؟ وهل علاقتي مع ذاتي تمر،بالضرورة،عبر حضوره الفعلي أو الرمزي،سواء أكان ذلك الغير قريبا أو بعيدا،مخالفا أو شبيها،صديقا أم عدوا؟ إن هذه الأسئلة ترتبط في العمق،بإشكالات فلسفية،تخص نمط وجود الغير،وإمكان معرفته وطبيعة العلاقة الأخلاقية الممكنة معه.

التقويم:بالعودة إلى المقطع الروائي،تحدث الكاتب عن حالة الخجل التي شعر بها،أحول الحدث إلى أسئلة؟

أسئلة لتحضير نص التحليل من المحور الأول.

المحور الأول:وجود الغير

الكفاية:الثقافية والمنهجية والتواصلية.

القدرات:- القدرة على التعرف على مضامين فلسفية،

- القدرة على صياغة موقف فلسفي بمنطقه الحجاجي،

- القدرة على القراءة الفلسفية للنص الفلسفي.

المؤشرات:- ربط المواقف الفلسفية بإشكالاتها،

- استخراج الحجج والأدلة الواردة في نص فلسفي وتحديد مواقعها ووظائفها،

- إدراك المعنى العام المتضمن في نص فلسفي.

التقويم:نص للتحليل والمناقشة،خارج الفصل.

إشكال المحور الأول وتحديد الأطروحات الممكنة:كيف يتحدد وعيي من خلال وجود الغير؟أو كيف يحضر الغير في تجربة الأنا؟تهديد أم إغناء؟(الوضعية المشكلة)

تحديد الأطروحات الممكن الاشتغال عليها. إعادة صياغة الأطروحة وحجاجها ووضعها داخل إطار مميز ـــ معالم للفهم والترسيخ.

تركيب ممكن انطلاقا من الاشتغال على أطروحتين:"هايدغر" و "سارتر".

يكشف حضور الغير في تجربة الأنا الواعية،من جهة عن هذا الغير بوصفه ضرورة وجودية،ما دام الشخص محكوم عليه بالعيش داخل الجماعة ومع الأغيار والأشباه،ومن جهة ثانية،عما يشكله هذا الحضور من تهديد لهوية الشخص وتفرده،وأيضا من تشييء.إلا أن وجود الغير شرط ضروري لإمكان معرفة الشخص لذاته بوصفه وعيا.فهل يمكن معرفة ذلك الغير باعتباره وعيا بذاته؟

شبكة المفاهيم:الغير،الشبيه،المخالف،التهديد،التشييء،الإغناء،التواصل.

تقويم:نص للتحليل والمناقشة ينجز خارج الفصل.والهدف هو تدريب التلميذ على الاشتغال على النص،مما يسمح بإعطائه أطروحات فلسفية متنوعة.

أسئلة لتحضير نص المناقشة من المحور الثاني.

المحور الثاني:معرفة الغير.

الكفاية:الثقافية والمنهجية والتواصلية.

القدرات:ـ القدرة على التعرف على مضامين فلسفية،

ـ القدرة على ممارسة النقد الفلسفي،

ـ القدرة على القراءة الفلسفية للنص الفلسفي.

المؤشرات:ـ الاستشهاد بمضامين فلسفية،

ـ تشغيل أفعال المقابلة والدحض والإثبات،

ـ إدراك المعنى المتضمن في نص فلسفي.

التقويم:سؤال إشكالي بهدف تقويم المكتسب+تقويم القدرة على ممارسة النقد الفلسفي+القدرة على المناقشة.

إشكال المحور الأول وتحديد الأطروحات الممكنة:

الكفاية المهنية:الكفاية المنهجية والتواصلية والتوجيهية.

القدرات:التماسك،الإلقاء المنظم،تشغيل التلميذ اعتمادا على تركيبات.

الربط والبناء الإشكالي:لقد أصبح وجود الغير مع"هيغل" ضرورة وجودية،وحقيقة فلسفية حاضرة بقوة في كل فلسفات الوعي.غير أن معرفة هذا الغير ظلت إشكالا فلسفيا:كيف أتعرف على الغير؟هل أعرفه كما أعرف الأشياء،علما بأن نمط وجوده يختلف عن نمط وجود الأشياء،ما دام شخصا وأنا آخر يعي ذاته ويعي العالم؟

يمكن الاشتغال على الإشكال اعتمادا على نصين،أحدهما للتحليل والآخر للمناقشة.

إعادة صياغة الأطروحة وحجاجها ووضعها داخل إطار مميز ـــ معالم للفهم والترسيخ.

تركيب ممكن انطلاقا من أطروحتين:"سارتر" وهوسرل".

تشكل معرفة الغير إشكالا فلسفيا مفتوحا لا ينفصل عن إشكال وجود الغير،فالغير الذي يشاركني الوجود في هذا العالم له وجود خاص من حيث أنه شخص وذات تشبهني وتختلف عني.فهل أدركه كما أدرك ذاتي،أم أدركه كما أدرك أشياء العالم؟إن هذا الاحتمال الثاني من شأنه أن يحوله إلى مجرد شيء،مثلما تحولني نظرته وأحكامه إلى شيء.غير أن هذا الغير ما دام ذات واعية ومشاركة للذات في عالم واحد،من شأن ذلك أن يسمح بمعرفة مغايرة للمعرفة بالأشياء وذلك عبر التوحد الحدسي به.

شبكة المفاهيم:التشييء،التعاطف، التواصل،العالم المشترك،التوحد الحدسي.

تقويم:ورشة للكتابة: تقويم القدرة على ممارسة النقد الفلسفي،والاستشهاد بمضامين فلسفية+القدرة على المناقشة.

ـ هل يمكن معرفة الغير على غرار معرفتنا بأشياء العالم؟(مفهوم الشيء ورد في مفهوم الشخص)

أسئلة لتحضير نص التحليل من المحور الثالث.

المحور الثالث:العلاقة مع الغير

الكفاية:الثقافية والمنهجية والتواصلية والقيمية.

القدرات:ـ القدرة على التعرف على مضامين فلسفية،

ـ القدرة على ممارسة النقد الفلسفي،

ـ القدرة على القراءة الفلسفية للنص الفلسفي،

ـ القدرة على التموضع في علاقة مع الغير والعالم.

المؤشرات:ـ الاستشهاد بمضامين فلسفية،

ـ تشغيل أفعال المقابلة والدحض والإثبات،

ـ إدراك المعنى المتضمن في نص فلسفي،

ـ نبذ التعصب وتقدير الاختلاف.

التقويم: من شريط إلى كتابة تعليق يستحضر المكتسب+تقويم القدرة على النقد الفلسفي+القدرة على التموضع في علاقة مع الغير والعالم.

الكفاية المهنية: التوجيهية،القدرة على تحريك المعارف.

إشكال المحور الثالث وتحديد الأطروحات الممكنة:الكفايات المهنية الثلاث.

إن العلاقة مع الغير معقدة وملتبسة.فهو يحضر بأسماء متعددة،وأشكال متنوعة:قد يكون غريبا وبعيدا لحد الشيئية والغرابة والصراع،وقد يكون قريبا منا لحد التماهي معه.قد يعترف بنا، وقد يتجاهلنا،قد يدافع عن حقنا في الحياة وقد يعمل على حرماننا من هذا الحق.قد يفتح أمامنا أبواب الجحيم أو قد يغلقها.فالعلاقة معه تظل مفتوحة على كل الاحتمالات والإمكانات: الصداقة، الاحترام، الغيرية، الصراع، الإقصاء...

إعادة صياغة الأطروحة وحجاجها ووضعها داخل إطار مميز ـــ معالم للفهم والترسيخ.

تركيب ممكن انطلاقا من الاشتغال على أطروحتين:"كانط" و"أ. كونت":

يسمح إشكال العلاقة مع الغير،بالانتقال بالمفهوم من مجال الوجود والمعرفة إلى مجال الممارسة.فقد يشكل وجود الغير تهديدا للأنا أو إغناء لها،وقد تكون معرفته ممكنة،مثلما تكون صعبة أو مستحيلة.غير أن المهم هو حضور الغير وبقوة داخل عالم مشترك،والأهم هو جعل هذا العالم المشترك مجالا لتحقيق القيم الإنسانية العليا،قيم الصداقة والغيرية والتعايش،والتضامن،والاحترام والحب.إن الغير،قريبا كان أم بعيدا،مشابها لنا أم مخالفا؛هو شخص حامل لكل القيم الواجب احترامها.

تقويم جزئي: من شريط هزلي إلى الكتابة:يقدم الفنان المغربي"جاد المالح"، في "سكيتش" هزلي عنوانه : "الآخر هو أنا" وبالضبط في الفقرة "الأبيض" ،مظاهر الاختلاف بين الأشخاص والذي مرده اختلاف في العادات والقيم...لكن هل الاختلاف مع الغير مبرر للعداء ؟(الانفتاح على مشكلات معاصرة:الهجرة،العنصرية،التطرف...)

خلاصة عامة:

يسمح التفكير في مفهوم الغير بالوقوف عند جملة من الإشكالات الفلسفية المرتبطة بوجوده،ومعرفته،وطبيعة العلاقة الأخلاقية الممكنة معه.ولعل العالم المشترك الذي يجمعنا،بما هو عالم الدلالات والمعاني،القابلة للصراع،كما هي قابلة للتكامل والتفاعل؛هو عالم يشكل المجال الحقيقي والفعلي لإقامة علاقة أخلاقية تتجسد فيها كل قيم التسامح والاعتراف بحق الغير في الوجود المختلف بقيمه،وهو اختلاف يمكن النظر إليه في بعده الإيجابي،بما هو اختلاف يسمح بإغناء تجربة الشخص الوجودية والإنسانية.

تقويم المفهوم:ورشة للكتابة:

هل نحترم الغير لأنه شبيه أم لأنه مخالف؟

أضع تصميما للموضوع،وأكتب تركيبا في 6 أسطر.

مفهوم التاريخ

مدخل،المجال الإشكالي للمفهوم.

الكفاية: الثقافية،المنهجية،التواصلية.

القدرات:القدرة على التعرف على مضامين فلسفية،

القدرة على تمييز المفاهيم الفلسفية عن غيرها،

القدرة على الإشكالية،

القدرة على الإنصات.

المؤشرات:بناء إشكال فلسفي انطلاقا من أسسه ومرتكزاته،وصياغة أسئلة بشكل منظم ومترابط والتعبير عنه كتابيا،

استدعاء مضامين فلسفية وتوظيفها بشكل مناسب،

القبول الممحص لكلام الآخر.

التقويم:من الوضعية المشكلة إلى الإشكال.صياغة مقدمة.

الكفايات المهنية:التواصلية،القدرة على الإلقاء المنظم.

المنهجية،القدرة على التماسك.

التوجيهية،القدرة على تشغيل التلميذ انطلاقا من الوضعية ـ المشكلة.

العودة إلى الوضعية المشكلة:دلالة كتابة السيرة الذاتية:التاريخ الفردي والتاريخ الجماعي

الإلقاء المنظم:الهدف تعزيز المكتسب،الربط بين المفاهيم حفاظا على وحدة المجزوءة.

إذا كان مبدأ الهوية الشخصية،حسب "لوك"،هو الوعي المحفوظ في الذاكرة،فإن وعي الشخص ليس وعيا معزولا عن وعي جماعة الأغيار التي يعيش داخلها،وبالتالي فإن الذاكرة الفردية هي امتداد للذاكرة الجماعية،وهذه الأخيرة ليست إلا تاريخ الجماعة الذي يشكل هويتها،وأساس حاضرها ومصدر استشراف مستقبلها.وكما يمكن أن يكون التاريخ حافزا للانفتاح على هويات مختلفة،مثلما يمكن أن يكون عائقا أمام كل انفتاح،بحيث يتحول إلى ذلك الملاذ الذي تحتمي به الجماعة خوفا على هويتها وحضارتها من الغير المخالف.وفي جميع الحالات تلجأ كل جماعة إلى تدوين تاريخها لحفظه من الضياع،لأن في ضياعه،ضياع لهويتها وكينونتها،وفي حفظه ترسيخ لكل مقومات الجماعة،التي تجعل من السرد التاريخي آلية من آليات محاربة آفة النسيان،لكن وفي الوقت نفسه،يصبح سرد أحداث الماضي،وكما يقول الأستاذ "عبد الله العروي"،ينم عن وعي بالتاريخ وعلى رغبة ملحة في محوه والتغلب عليه.وبين رغبة امتلاك الماضي وتجاوزه،يتمظهر الكائن الإنساني بوصفه كائنا تاريخيا بامتياز،إلى جانب كونه كائنا عاقلا،ولغويا،واجتماعيا وسياسيا وأخلاقيا..فكيف تكتب الجماعة تاريخها؟ وكيف يتم بناء الواقعة التاريخية رغم كونها موغلة في القدم؟وأية وظيفة تقوم بها هذه المعرفة التاريخية:فهم ما جرى؟الكشف عن منطق التاريخ وصيرورته؟وهل يمكن القول إن الإنسان فاعل تاريخي وصانع له،أم أنه خاضع له؟أي كيف يصبح التاريخ معبرا عن ذاك التداخل بين الموضوعي والذاتي الذي يشرط الوضع البشري؟

التقويم:لماذا يكتب الإنسان تاريخه؟ القدرة على الإشكالية (العودة إلى الوضعية ـ المشكلة).

أسئلة لتحضير نص التحليل من المحور الأول.

المحور الأول:المعرفة التاريخية

الكفاية:الثقافية والمنهجية والتواصلية.

القدرات:ـ القدرة على التعرف على مضامين فلسفية،

ـ القدرة على تمييز المفاهيم الفلسفية عن غيرها،

ـ القدرة على القراءة الفلسفية للنص الفلسفي.

المؤشرات:ـ الاستشهاد بمضامين فلسفية،

ـ التعريف بالمفهوم،

ـ إدراك المعنى المتضمن في نص فلسفي.

التقويم:تحليل مفهوم.

إشكال المحور الأول وتحديد الأطروحات الممكنة:كيف يكون الماضي الذي انقضى موضوع معرفة؟

الكفاية المهنية:الكفاية المنهجية والتواصلية والتوجيهية.

القدرات:التماسك،الإلقاء المنظم،تشغيل التلميذ اعتمادا على النصوص.

الإلقاء المنظم:

لقد عرف"هنري مارو" في كتابه "حول المعرفة التاريخية"،التاريخ بكونه معرفة بماضي الإنسان".وهو تعريف يؤكد على قضية أساسية وهي أن التاريخ هو معرفة وليس مجرد سرد للإحداث.إلا أن المعرفة التاريخية،مثلها مثل المعرفة الفيزيائية،ليست معطى جاهز،وإنما معرفة تبنى.إن الواقع التاريخي الذي يسعى المؤرخ إلى فهمه وبناء معرفة بصدده،واقع كثيف وغير منته من حيث الدلالة،فهل يمكن لعدة منهجية أن تدعي القدرة على الإحاطة به،علما أنه واقع متفرد يند عن كل تعميم؟

تحديد نص التحليل ونص المناقشة.

إعادة صياغة أطروحة نص التحليل،وحجاجها ووضعها داخل إطار مميز ـــ معالم للفهم والترسيخ.

تركيب ممكن انطلاقا من أطروحتي:"ب.ريكور" و "ر.آرون".

إن القول بأن التاريخ هو معرفة بماضي الإنسان،قول يضعنا أمام إشكال بناء هذه المعرفة التاريخية،من حيث أنها معرفة يبنيها المؤرخ انطلاقا من قيم زمانه،ومن رؤية خاصة للحدث التاريخي.إن عمل المؤرخ القائم على البحث والتنقيب وإعادة تركيب نقدي للوثائق،مع ما يقتضيه ذلك من تباعد،لا يجب أن ينسينا محدودية هذا العمل،ومدى التداخل بين الذاتي والموضوعي،بين الماضي والحاضر.

شبكة المفاهيم:المعرفة التاريخية،الذاتية،الموضوعية،المنهج.

تقويم جزئي:ورشة للكتابة:صياغة المقدمة انطلاقا من سؤال إشكالي مفتوح:

هل التاريخ مجرد سرد لأحداث الماضي؟

أسئلة لتحضير نص التحليل من المحور الثاني.

المحور الثاني:التاريخ وفكرة التقدم.
الكفاية:الثقافية والمنهجية والتواصلية.

القدرات:- القدرة على التعرف على مضامين فلسفية،

- القدرة على صياغة موقف فلسفي بمنطقه الحجاجي،

- القدرة على القراءة الفلسفية للنص الفلسفي.

المؤشرات:- الاستشهاد بمضامين فلسفية،

- تقديم أدلة وحجج متنوعة لتبرير موقف أو أطروحة فلسفية،

- إدراك المعنى المتضمن في نص فلسفي.

التقويم:ورشة الكتابة:هل يمكن الحديث عن غائية في التاريخ؟ تقويم القدرة على صياغة موقف بمنطقه الحجاجي.

إشكال المحور الثاني وتحديد الأطروحات الممكنة:ما منطق التاريخ:هل هو تقدم أم تكرار؟

الكفاية المهنية:الكفاية المنهجية والتواصلية والتوجيهية.

القدرات:التماسك،الإلقاء المنظم،تشغيل التلميذ اعتمادا على النصوص.

الكفاية المهنية:الكفاية المنهجية والتواصلية والتوجيهية.

القدرات:التماسك،الإلقاء المنظم،تشغيل التلميذ اعتمادا على النصوص.

الإلقاء المنظم:

يطرح إشكال المعرفة التاريخية،رغم طابعه الإبستيمولوجي،أهمية التاريخ بوصفه بعدا من أبعاد الوجود البشري،كما يطرح،في العمق،الفرق بين مقاربة الفيلسوف،عاشق الحقيقة الدائمة،والمؤرخ راوي الحدث العابر،كما يقول الأستاذ "عبد الله العروي"(1933) في كتابه "ثقافتنا في ضوء التاريخ".إن المقاربة الفلسفية للتاريخ(أو فلسفة التاريخ) مقاربة تسعى إلى البحث عما يمكن أن نستخلصه من منطق مضمر في تسلسل أحداث الماضي،عبر التساؤل عن وجهة التاريخ:هل هو تقدم أم تكرار؟وهل هو تقدم محكوم بضرورة أم أنه سير تحت رحمة الصدفة وسلطتها؟

إعادة صياغة أطروحة نص التحليل،وحجاجها ووضعها داخل إطار مميز ـــ معالم للفهم والترسيخ.

تركيب ممكن انطلاقا من الاشتغال على أطروحتي:"ماركس"،"ميرلوبونتي":

تطرح سيرورة التاريخ إشكالا يتعلق بفكرة تقدم التاريخ.فقد نعتبره سيرورة خاضعة لمنطق خاص أو لضرورة تتجلى في ذلك التناقض بين قوى الإنتاج وعلاقاته،وبذلك تنفي هذه السيرورة لكل صدفة أو عرضية.ويمكن أن نعتبر سيرورة التاريخ،سيرورة ليست دائما خاضعة لضرورة محددة مسبقا،بل هي سيرورة مفتوحة،تقبل فكرة الضرورة إلا أنها لا تنفي دور العرضية في التاريخ.

شبكة المفاهيم:التقدم، منطق،الحتمية،الضرورة،العرضية.

تقويم تكويني:ورشة للكتابة:

سؤال إشكالي:هل يمكن الحديث عن غائية في التاريخ؟

يختار التلميذ أطروحة من الأطروحات التي تعرف عليها ويحاول أن يدعمها بحجاج مناسب.

أسئلة لتحضير نص التحليل من المحور الثالث.

المحور الثالث:دور الإنسان في التاريخ.

الكفاية:الثقافية والمنهجية والتواصلية.

القدرات:ـ القدرة على التعرف على مضامين فلسفية،

ـ القدرة على الإشكالية،

ـ القدرة على القراءة الفلسفية للنص الفلسفي.

المؤشرات:ـ الاستشهاد بمضامين فلسفية،

ـ بناء إشكال فلسفي،

ـ إدراك المعنى المتضمن في نص فلسفي.

التقويم: الاشتغال على قولة.

إشكال المحور الثالث وتحديد الأطروحات الممكنة:هل الإنسان صانع للتاريخ أم مجرد خاضع لمنطقه؟

الكفاية المهنية:الكفاية المنهجية والتواصلية والتوجيهية.

القدرات:التماسك،الإلقاء المنظم،تشغيل التلميذ اعتمادا على تركيبات.

يمكن اعتبار التساؤل عن دور الإنسان في التاريخ،استمرارا للتساؤل عن منطق التاريخ بصيغة أخرى من جهة،ومن جهة أخرى،إنه إشكال يضعنا في مواجهة التداخل بين الموضوعي والذاتي المميزان للوضع البشري.فالتاريخ هو أحداث ووقائع تقف وراءها اختيارات وقرارات إنسانية.فهل يعني هذا أن الإنسان فاعل تاريخي حقا أم هو قول من باب المجاز فقط؟

إعادة صياغة الأطروحة وحجاجها ووضعها داخل إطار مميز ـــ معالم للفهم والترسيخ.

تركيب ممكن انطلاقا من أطروحات الفلاسفة:"هيغل"،"ماركس"،"سارتر":

إن فكرة تقدم التاريخ في ضوء الضرورة أو العرضية،تضعنا في مواجهة سؤال علاقة الإنسان مع تاريخه:أي دور يقوم به الإنسان في إطار السيرورة التاريخية:هل هو فاعل فيه أم منفعل به؟ قد نعتبر دور الإنسان في التاريخ محكوما بالضرورة التاريخية التي تتجاوز إرادته،وقد نعتبر الفاعلية البشرية الواعية باختياراتها،فاعلية لها القدرة على صنع تاريخها متى تملكت شروط تحقيق أهدافها.

شبكة المفاهيم:فاعل،الإرادة،منفعل،الضرورة التاريخية،حقل الممكنات.

خلاصة عامة:

يضعنا التفكير في مفهوم التاريخ أمام جملة من الإشكالات المرتبطة بالمعرفة التاريخية،وفكرة التقدم في التاريخ،ثم إشكال دور الإنسان في التاريخ.ولعل هذا الإشكال الأخير يكشف،بشكل واضح،عن ذاك البعد الزماني المؤسس للوضع البشري،من حيث أنه يقدم مثالا قويا عن التداخل بين الذاتي والموضوعي في تحديد وضع الإنسان في الوجود.إن التاريخ،وإن كان معرفة بالماضي،إلا أنه ماض،ورغم أنه لا يعود،إلا أنه لا يدفن،لأنه يسكن الحاضر ويوجه تصورنا للمستقبل.وإن المعرفة النقدية للتاريخ،والتفكير فيه بشكل نسبي،يحررنا من ثقل الأوهام.

التقويم:

تقويم للمفهوم(ورشة للكتابة)

"يحررنا التاريخ من العوائق التي يفرضها علينا وضعنا البشري."

ه.إ.مارو

حلل مضمون القولة،وبين قيمتها.

تركيب عام للمجزوءة:

الكفاية:المنهجية،التواصلية،

القدرات:ـ القدرة على الاستنتاج والتركيب،المؤشر:إنتاج خطاب شخصي تتوفر فيه معايير الكتابة الفلسفية ومواصفاتها.

ـ القدرة على إنتاج كتابة فلسفية.

المطلوب في هذا التركيب تحديد أهم الإشكالات المطروحة للتفكير وخلق الترابطات الممكنة بين مفاهيم المجزوءة،مع تقويم يحاول استحضار المفاهيم.

الكفاية:المنهجية،القدرات:القدرة على ترتيب المضامين وتصنيفها حسب معايير محددة،المؤشرات :تحقيق التماسك والترابط المنطقيين،+القدرة على الاستنتاج والتركيب+القدرة على توظيف المفاهيم الفلسفية وتشغيلها تشغيلا إجرائيا.

الكفاية المهنية:المنهجية:الوضوح+التماسك. **التوجيهية:تشغيل التلميذ:صياغة تركيب وخلاصات.**

تركيب ممكن:

يتسم الوضع البشري بالتعقيد،إذ تتداخل فيه عدة مستويات،منها ما هو ذاتي،ومنها ما هو موضوعي وعلائقي،ومنها ما هو زماني.فالكائن البشري يتحدد ذاتيا بحضور الوعي،واجتماعيا بالوجود مع الآخرين،وبالامتداد في الزمان التاريخي.ويطرح هذا الوضع الإشكالي الأسئلة التالية:

ـ ما الشخص؟ما مبدأ وحدة الهوية الشخصية؟ما قيمة الشخص،وهل هو حر؟

ـ كيف يتحدد وجود الإنسان،بوصفه شخصا،في علاقته مع الغير؟

ـ ما الدور الذي يقوم به الغير في تشكيل الأنا؟

ـ ما دور الإنسان،فردا وجماعة في التاريخ؟

ـ هل وجود الإنسان،في هذا العالم،محكوم بالضرورة أم مفتوح على الحرية؟

يتحدد الوضع البشري،على مستوى الشخص،بطابع الضرورة التي تفرضها القوانين البيولوجية للجسم من جهة،ومن جهة أخرى،القوانين النفسية والاجتماعية والأخلاقية.أما على مستوى الغير،فيتضح أن الكائن لا يوجد بمعزل عن الآخرين،إذ يمتلك الآخرون وجودا موضوعيا مستقلا،فهم حاضرون أمام الأنا باستمرار،وهم الذين يمنحونه الوعي بذاته وبالعالم.كما يجد الإنسان نفسه،على مستوى التاريخ،داخل سيرورة يكون خاضعا فيها لإرادات بشرية،فردية وجماعية،تتجاوزه وتحدده.

لكن،وعلى الرغم من خضوع الشخص لضرورات طبيعية وموضوعية،تتسم بالثبات والتكرار،فإنه يستطيع،تبعا لقراراته الذاتية والفكرية،أن يتعالى على هذا الوضع،وفق مشروع مستقبلي مفتوح.وباعتبار الشخص يدخل في علاقات مع الغير،نجده يخلق باستمرار نوعا من التباعد الضروري بينه وبين الآخرين،ويدخل في تفاعل حر مع ذوات إنسانية أخرى حرة،يتقاسم معها وإياها عالما مشتركا من القيم والغايات.كما يستطيع الإنسان بفضل الوعي بالسيرورة

التاريخية،التحرر من منطق التاريخ وحتميته،بحيث لا يبقى مجرد منتوج للسيرورة،بل فاعلا فيها ومنتجا لها.فالمعرفة التاريخية بماضي الإنسان قد تحرره من قبضة ذلك الماضي وتفتح له آفاق المستقبل.

إن القول بخضوع الإنسان للضرورة،وفي نفس الوقت القول بحريته وتعاليه على الشروط الموضوعية لوجوده،لا يعني التناقض المطلق،بحيث نكون أمام مفارقة لا تحل أو أمام حدين متناقضين لا يجتمعان،بل يمكن التركيب بين الضرورة والحرية،باستحضار مفاهيم"الممارسة الجدلية" و"الحرية التي تعي وضع العبودية"والشيئية،والفعل التاريخي من أجل التجاوز والتعالي.

تقويم ممكن للمجزوءة:

<u>نص</u>

يقول الفيلسوف الفرنسي جون بول سارتر:"إذا كان من المستحيل أن نجد في كل إنسان ماهية عالمية يمكن أن نطلق عليها اسم الطبيعة البشرية،فهذا لا يعني عدم وجود ظروف عالمية للإنسان(...)

فقد تتغير ظروفه أو أوضاعه التاريخية،فقد يولد عبدا في مجتمع بدائي،أو قد يولد سيدا أو إقطاعيا،أو برولتاريا،لكن ما لا يتغير أبدا هو ضرورة أن يوجد في العالم،وضرورة أن يكدح،وضرورة أن يموت فيه.إن هذه الضرورات أو الحدود ليست ذاتية أو موضوعية،ولكنها ذاتية وموضوعية معا،فهي موضوعية لأننا نلقاها ونصادفها في كل مكان،وهي ذاتية،لأنها جزء من حياة الإنسان.وهي ليست شيئا إذا لم يحبها الإنسان؛إذا لم يحدد هو نفسه بحرية،ولم يحدد وجوده بالنسبة لها."الوجودية مذهب إنساني"

ملف الورشة 4

دعامة 1 : ورقة حول مفهوم التقويم التكويني في مادة الفلسفة

(لتأطير المائدة المستديرة)

تقديم:

من المفترض أن يعالج هذا العرض النظري عملية التكوين التقويمي في مادة الفلسفة بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، لما لهذه العملية من دور فعال و مباشر في تأهيل درس الفلسفة و تطويره و الرفع من جودته، و ذلك من خلال قياس مدى تحقق هذه الأهداف لدى المتعلمين وكذا تحسين الشروط المنهجية و المهاراتية لتحققها. كما يسعى هذا العرض أيضا إلى تقاسم الاهتمام البيداغوجي و الفلسفي بين مدرسي الفلسفة باعتبارهم القائمين المباشرين و الفعليين على هذا الدرس قصد تبادل الخبرات و توضيح و تعميق الرؤى بصورة مشتركة، بهدف تطوير المدارك و إغناء الخبرات الهادفة إلى تطوير الفعل التربوي الفلسفي و الارتقاء به إلى مستوى الجودة و الفعالية المنشودتين. ولعل السؤال الذي يطرح بهذا الصدد هو: ما التقويم التكويني؟ و ماهي أهدافه و أسسه البيداغوجية ؟ و ماهي أشكاله و أساليبه و مجالات تحققه في درس الفلسفة؟

التقويم التكويني في الدرس الفلسفي .

تعريف مفهوم التقويم:

تجمع الأدبيات المختصة في مجال الدوسيمولوجيا على أن التقويم التربوي عملية شاملة تهم جميع الأطراف في الفعل التربوي، و يتمثل أساسا في عملية إصدار الأحكام التقييمية و التقديرية حول وضعية تربوية محددة بعد أجراء القياسات الخاصة بهدف اتخاذ القرارات و وضع الخطط المناسبة.

و التقويم التربوي في مجمله ينقسم إلى ثلاثة أقسام رئيسة هي التقويم القبلي أو ما يسمى تقويم المكتسبات، و التقويم التكويني، و التقويم الإجمالي. غير أننا في هذه الورقة سنركز على التقويم التكويني و شروط ممارسته في درس الفلسفة وفق المستجدات التربوية ، و نعني بذلك بصفة خاصة التدريس وفق المقاربة بالكفايات.

التقويم التكويني في السياق البيداغوجي .

التقويم التكويني هو عملية ضبط إيقاعات التعلم و الاكتساب لدى المتعلمين من طرف المدرس أثناء إنجازه للدرس. و هي عملية محايثة للفعل التربوي هدفها الرئيسي ليس ترجمة منتوجات المتعلمين إلى قيم عددية ، و لكن تهدف على العكس من ذالك إلى ملاحظة الشروط الفعلية لعمل المتعلمين قصد توفير الظروف و الو سائل المناسبة من أجل تحسين جودة أداءاتهم و إنجازاتهم.

و يعرف دوكيتال(De ketele) هذا النوع من التقويم بكونه المحدد لإيقاعات التعلم، و يتم في مجرى الإنجاز الفعلي و داخل الفصل، عبر مختلف تنامياته و مساراته.

و حسب بيرونو(Perrennoud) فإن التقويم التكويني يقوم على أساس ملاحظة المدرس و مواكبته للمتعلمين و هم ينجزون أو وهم يحاولون حل وضعية مشكلة ما، و رصده لمشاكل التعلم و تعثرات الإنجاز و صعوباته و الأخطاء و قياسها قصد تحليل هذه المشاكل و الصعوبات من أجل تحديد نوع الدعم و مساعدة المتعلم في تجاوز معيقات التعلم .

جدول مقارن بين التقويم التكويني و التقويم الإجمالي.

الخصائص	التقويم التكويني	التقويم الإجمالي
الفترة.	أثناء الدرس.	نهاية مرحلة من التعلم(درس،وحدة،مجزوءة،برنامج).
الهدف.	ضبط إيقاعات التعلم تحسين شروط أداء و إنجاز المتعلمين.	جزائي، ترجمة منتوج المتعلمين إلى قيمة عددية (نقطة).
الأثر الرجعي.	الرجوع إلى الوراء قصد تدارك النواقص(عملية الدعم).أو تطوير المكتسبات (التعزيز).	حكم نهائي.
الإطار المرجعي.	يتم وفق معايير موحدة بالنسبة لجميع التلاميذ.	من جهة: يتم وفق معايير موحدة بالنسبة لجميع التلاميذ. و من جهة أخرى: يسعى إلى مقارنة ترتيب المتعلمين. تبعا لقيمة انجازاتهم.

- **التقويم التكويني في سياق التوجيهات الخاصة بتدريس الفلسفة:**

حسب مقتضيات المذكرة الوزارية 142.04 الصادرة في 16 نونبر 2007 و الخاصة بموضوع التقويم التربوي بالسلك الثانوي التأهيلي لمادة الفلسفة، يمكننا عرض المبادئ التالية:

1 – يعتبر التقويم التكويني الجزء غير الجزائي من المراقبة المستمرة .

1 – و المراقبة المستمرة في بعدها التكويني هذا عملية مندمجة في الدرس ،

2 – هي عملية تقويم يتتبع سيرورة العملية التعليمية-التعلمية.

3 – تحضر عبر لحظات الدرس الفلسفي لأجل التأكد من فعاليته، ومن مدى تحقق أهدافه،و من مدى تناسق مكوناته .

4 – التأكد من فعالية عمل المدرس و وطرقه.

5 – التأكد من استعداد المتعلم و استيعابه للدرس.

6 – التأكد من تطور عملية التعلم.

7 – فهي أساس التغذية الراجعة .

أساليب و وسائل المراقبة المستمرة التكوينية.

تتنوع هذه الأساليب و تتمايز تبعا لمبدأ التدرج و الارتقاء المتنامي في اكتساب المتعلم القدرات و الكفايات اللازمة للكتابة الفلسفية المنظمة و المتكاملة. و يمكن عرض هذه الأســـاليب و الوسائل حسب الكفايات التالية:

	القراءة الفلسفية	الحوار الفلسفي	الكتابة الفلسفية
الأهداف	تنمية قدرات الفهم و التفكير و حل مشكلات المعنى	تنمية قدرات التواصل الفلسفي و تنظيم الأفكـــار و الحجاج و التعبير عن الرأي و الإنصات....	هذه العملية المركبة تسعى إلى إدماج القدرات السابقة و تنمية قدرات أخرى لغوية وعقليـــة و تواصلية متعددة ...
الأساليب و الأنشطة	القراءة بكل أشكالها: صامتة، تفاعلية،...	أخذ الكلمة ، الرد على مواقف ، قراءة التقارير بعد فترة من عمل المجموعات ...	الصياغات المختلفة: مقدمة، إشكال، فقرة تحليلية أو نقدية، خلاصة أو فقرة تركيبية.

وتتوج هذه العمليات الجزئية المتنامية عبر مستويي الجذوع المشتركة و السنة الأولى بكالوريا ، بعملية إدماج و تركيب في إطار الكتابة الفلسفية المركبة و التي تنتهي إلى ، و تشمل الصيغ التالية:

- **النص للتحليل و المناقشة.**
- **القولة المرفقة بسؤال.**
- **السؤال الإشكالي المفتوح.**

و التي تعتبر أيضا صيغا للتقويم الإجمالي.

و انطلاقا من هذه الأرضية ، و لتحقيق الأهداف التي تستضمرها نفترض أن يركز عمل اليوم التكويني هذا و بالخصوص عمل الورشات و المجموعات على صياغة وثائق و مؤشرات متواضع حولها للكفايات الأساسية للدرس الفلسفي و أساليب تنميتها و تقويمها و هي :

- الأشكلة
- المفهمة
- المحاجة

و ذلك بناء على مبدأ التدرج في تدريسها و تعلمها من الجذوع المشتركة إلى السنة الثانية بكالوريا مرورا بالسنة الأولى ، مع التركيز على خصوصية كل مستوى من هذه المستويات .

ملف الورشة 5

دعامة 1: ورقة حول الأطر المرجعية لمواد الامتحان الوطني الموحد للباكلوريا

يندرج هذا الإجراء في إطار تعميم اعتماد الأطر المرجعية في إعداد مواضيع مختلف الامتحانات المدرسية الإشهادية.

بدأ العمل بالأطر المرجعية بعد الشروع في تطبيق مناهج جديدة بمختلف أسلاك التعليم المدرسي، وإقرار مبدأ تعدد الكتاب المدرسي الذي يعد من أهم وسائل تصريف المنهاج التربوي.

1. <u>الأهداف</u>

تتحدد الأهداف من هذا الإجراء المنهجي في:

1.1. توحيد الرؤية بين مختلف المتدخلين المعنيين بوضع الامتحان الموحد حول ما يجب أن يستهدفه الامتحان بغض النظر عن تعدد الكتاب المدرسي الخاص بكل مادة؛

2.1. السعي إلى الرفع من صلاحية مواضيع الامتحانات الإشهادية عبر الرفع من تغطيتها المنهاج الدراسي الرسمي وتمثيليتها له، وذلك في اتجاه التصريف الفعلي لمبدإ تكافؤ الفرص؛

3.1. توحيد المرجعيات بالنسبة لكل المتدخلين والمعنيين لجعل الامتحان يقوم على أساس تعاقدي بين جميع الأطراف المعنية، مدرسين وتلاميذ و لجن إعداد المواضيع؛

4.1. إيجاد سند لتقويم مواضيع الامتحانات الإشهادية؛

5.1. توفير موجهات لبناء فروض المراقبة المستمرة واستثمار نتائجها في وضع الآليات القمينة بضمان تحكم المتعلمين في مضامين المناهج الدراسية والكفايات الأساسية المرتبطة بها.

2. <u>بنية الإطار المرجعي</u>

يستند وضع الأطر المرجعية لاختبارات مواضيع الامتحان الموحد على التحديد الدقيق والإجرائي لمعالم التحصيل النموذجي للمتعلمين للمواد المعنية بهذا الامتحان عند نهاية السنة الثانية من سلك البكالوريا وذلك من خلال:

1.2. ضبط المضامين والمحتويات الدراسية المقررة في السنة الثانية من سلك البكالوريا للمواد المعنية بالامتحان الوطني مع حصر درجة الأهمية النسبية لكل مجال مضموني داخل المنهاج الرسمي للمادة الدراسية؛

2.2. تعريف الكفايات والمهارات والقدرات المسطرة لهذا المستوى التعليمي تعريفا إجرائيا، مع تحديد درجة الأهمية لكل مستوى مهاري داخل المنهاج الرسمي للمادة؛

3.2. حصر شروط الإنجاز.

3. <u>توظيف الإطار المرجعي</u>

توظف الأطر المرجعية في بناء مواضيع الاختبارات المتعلقة بمختلف المواد المعنية بالامتحان وذلك بالاستناد إلى المعايير التالية:

1. التغطية : أن يغطي الامتحان كل المجالات الواردة في الإطار المرجعي الخاص بكل مادة دراسية.

2. التمثيلية : أن تعتمد درجة الأهمية المحددة في الإطار المرجعي لكل مجال مضموني ولكل مستوى مهاري في بناء موضوع الاختبار وذلك لضمان تمثيلية هذا الأخير للمنهاج الرسمي المقرر.

3. المطابقة : أن يتم التحقق من مطابقة الوضعيات الاختبارية للمحددات الواردة في الإطار المرجعي على ثلاث مستويات:

- الكفايات والمهارات؛
- المضامين والمحتويات المعرفية؛
- شروط الإنجاز.

الدعامة 2 : الإطار المرجعي للامتحان الوطني الموحد للسنة الثانية من سلك البكالوريا- مادة الفلسفة

1 . تحديد المجالات

1.1. المضامين :

تتحدد المضامين الفلسفية في العناصر التالية :

- إشكاليات فلسفية؛
- أطروحات الفلاسفة؛
- أقوال فلسفية؛
- أقوال أو مضامين أدبية وفنية وعلمية؛
- أمثلة من المعيش اليومي أو تجارب مشتركة بين البشر، ومن تاريخ الفلسفة أو من مجالات أخرى.

تندرج المضامين الفلسفية في إطار المجزوءات والمفاهيم التالية:

مسالك الشعب العلمية والاقتصاد والتكنولوجيا والفنون التطبيقية والتعليم الأصيل	مسلك الآداب	مسلك العلوم الإنسانية
الوضع البشري : - الشخص - الغير المعرفة : - النظرية والتجربة - الحقيقة السياسة : - الدولة - الحق والعدالة الأخلاق : - الواجب - الحرية	الوضع البشري : - الشخص - الغير - التاريخ المعرفة : - النظرية والتجربة - مسألة العلمية في العلوم الإنسانية - الحقيقة السياسة : - الدولة - العنف - الحق والعدالة الأخلاق : - الواجب - السعادة - الحرية	الوضع البشري : - الشخص - الغير - التاريخ المعرفة : - النظرية والتجربة - مسألة العلمية في العلوم الإنسانية (نموذج علم الاجتماع) - الحقيقة السياسة : - الدولة - العنف - الحق والعدالة الأخلاق : - الواجب - السعادة - الحرية

ينبغي الرجوع إلى منهاج مادة الفلسفة لتحديد الأسئلة والمحاور الجزئية للمفاهيم المقررة، حسب المسالك والشعب، علما أن السؤال أو الوضعية الاختبارية، لا تنحصر بالضرورة في مفهوم واحد ، بل تنفتح في الغالب على أطروحات وقضايا فلسفية مرتبطة بمفاهيم ومجزوءات أخرى.

2.1. المنهجية :

يتوجب مراعاة الكفايات المنهجية الأساسية في مادة الفلسفة، كما حددها المنهاج .

كفايات نوعية	مؤشراتها
الصياغة الإشكالية	- صياغة مشكل (إشكال) محدد؛ - المساءلة أو طرح أسئلة متدرجة ومترابطة فيما بينها؛ - إبراز الرهان المرتبط بالمشكل.
البناء المفاهيمي	- ربط المفاهيم بمجالاتها النظرية؛ - الكشف عن دلالات المفاهيم والمصطلحات؛ - إبراز العلاقات القائمة بين المفاهيم .
الحجاج	- الاستدلال المنطقي؛ - توظيف الأمثلة والصيغ البلاغية (الاستعارة مثلا...) حسب السياق؛ - استعمال المرجعيات الفلسفية.

3.1. القيـم :

يتعين استحضار القيم المرتبطة بالتفكير الفلسفي والتي تهدف أساسا إلى ترسيخ مبادئ حقوق الإنسان والتربية على السلوك المدني.

كفايات قيمية	مؤشراتها
التفكير العقلاني المنفتح	- اعتماد طريقة منهجية في التفكير والكتابة؛ - الاستدلال والربط المنطقي بين الأفكار؛ - الانفتاح على معارف علمية وأدبية وفنية.
التباعد النقدي مع المواقف	- الشك المنهجي؛ - المقابلة او المواجهة بين الأفكار والأطروحات؛ - إضفاء النسبية على الأحكام بردها إلى منطلقاتها أو مفترضاتها.
روح المسؤولية والسلوك المدني	- حضور المجهود الشخصي؛ - احترام المخاطب؛ - العناية بالجوانب الجمالية أوالشكلية.

2. تحديد درجة الأهمية

أ. حسب المجالات:

المجال	النسبة %
المضامين	45
المنهجية	45
القيم	10
المجموع	100

ب. حسب قدرات و مهارات الكتابة الفلسفية :

قدرات ومهارات الكتابة الفلسفية	النسبة %
الفهم	20
التحليل	25
المناقشة	25
التركيب	15
الجوانب الشكلية	15

المجموع	100

ملحق

1 - الوضعيات الاختبارية

يمتحن التلاميذ ، في نهاية سلك البكالوريا ، جميع الشعب والمسالك، من خلال اختيار الكتابة الإنشائية في إحدى الوضعيات الاختبارية الثلاث : نص للتحليل والمناقشة أو سؤال إشكالي مفتوح أو قولة مرفقة بسؤال . علما بأن هذه الصيغ هي نفسها المقترحة في فروض المراقبة المستمرة بسلك البكالوريا . وفيما يلي مواصفات الصيغ الثلاث المطروحة:

1.1. نص للتحليل والمناقشة

مواصفات النص:

أن يكون فلسفيا أو ذي طابع فلسفي، يتضمن إشكالية فلسفية أو فكرة فلسفية أو موقفا فلسفيا اتجاه إشكالية أو فكرة. يتصف بالوحدة والتماسك ويكون مرتبطا بمواضيع البرنامج المقرر، يحيل على مفهوم فلسفي واحد أو أكثر، كما قد يحيل جزئيا أو كليا على مجزوءة واحدة أو أكثر، و أن يتراوح حجمه بين 10 و 15 سطرا.

القدرات والمهارات	المؤشرات	سلم التنقيط
الفهم	- تحديد موضوع النص؛ - تحديد الإشكال المطروح؛ - تحديد فكرة النص أو أطروحته.	النقطة (04)
التحليل	- إعادة صياغة الإشكال من خلال أسئلته الأساسية؛ - شرح الأطروحة في علاقتها بمفاهيم النص؛ - إبراز الحجج و دورها في النص.	النقطة (05)
المناقشة	- مناقشة أهمية الأطروحة من حيث قيمتها وحدودها - طرح إمكانيات أخرى تفتح أفق التفكير في الإشكال الذي يثيره النص.	النقطة (05)
التركيب	- استخلاص نتائج التحليل و المناقشة؛ - إبراز المجهود الشخصي للتلميذ.	النقطة (03)
الجوانب الشكلية	- اللغة والأسلوب ووضوح الخط..	النقطة (03)

2.1. سؤال إشكالي مفتوح

مواصفات السؤال الإشكالي المفتوح:

إن التعبير عن السؤال الإشكالي المفتوح لا يتخذ صيغة نمطية واحدة، وينبغي أن يتصف السؤال الإشكالي بالوضوح والدقة، وأن يحيل على مجال إشكالي لمفهوم واحد أو أكثر، كما يمكن أن يحيل على المجال الإشكالي لمجزوءة واحدة أو أكثر.

القدرات والمهارات	المؤشرات	سلم التنقيط
الفهم	- إدراك موضوع السؤال وترابطاته؛ - إبراز عناصر الإشكال.	النقطة (04)
التحليل	- إعادة صياغة الإشكال وتحليل أسئلته الأساسية؛ - توظيف المعرفة الفلسفية الملائمة لمعالجة الإشكال؛ - البناء الحجاجي والمنطقي للمضامين الفلسفية.	النقطة (05)
المناقشة	- مناقشة الأطروحة المتضمنة احتمالا في الموضوع؛ - طرح إمكانيات أخرى تفتح أفق التفكير في الإشكال..	النقطة (05)
التركيب	- استخلاص نتائج التحليل و المناقشة؛ - إبراز المجهود الشخصي للتلميذ.	النقطة (03)

الجوانب الشكلية	ـ اللغة والأسلوب ووضوح الخط.	النقطة (03)

3.1. قولة مرفقة بسؤال أو مطلب

مواصفات القولة:

تتميز القولة بالتركيز و الكثافة وقصر الحجم، وتكون مرتبطة بمواضيع البرنامج المقرر، وتحيل على مفهوم فلسفي واحد أو أكثر من مفاهيم المجزوءة، كما يمكن أن تحيل على مجزوءة واحدة أو أكثر.

مواصفات السؤال أو المطلب :

تذيل القولة بسؤال إشكالي أو مطلب مزدوج يحيل في مستواه الأول على مضمون القولة، وفي مستواه الثاني على قيمتها أو أبعادها.

القدرات والمهارات	المؤشرات	سلم التنقيط
الفهم	- تحديد موضوع القولة؛ - إبراز الإشكال المطروح، الصريح أو الضمني؛ - إدراك مجال السؤال المرفق بالقولة : حدوده وترابطاته .	النقطة (04)
التحليل	- استخراج الأطروحة التي تتضمنها القولة وتفسيرها ؛ - الوقوف عند الحجاج الذي تفترضه والذي يمكن توظيفه لبنائها؛ - توظيف المعرفة الملائمة لمعالجة الإشكال المطروح .	النقطة (05)
المناقشة	- مناقشة الأطروحة ومقارنتها بأطروحات أخرى، في ضوء السؤال المطروح. - طرح إمكانيات أخرى تفتح أفق التفكير في القولة...	النقطة (05)
التركيب	- استخلاص نتائج التحليل و المناقشة ؛ - إبراز المجهود الشخصي للتلميذ.	النقطة (03)
الجوانب الشكلية	ـ اللغة والأسلوب ووضوح الخط.	النقطة (03)

2. <u>التمييز بين الشعب والمسالك بحسب درجة الصعوبة</u>

تبنى مواضيع الامتحانات وفق مطالب الصيغ الاختيارية الثلاث المقررة، وتعتمد المؤشرات الآتية للتمييز في درجة الصعوبة بين مختلف شعب ومسالك البكالوريا :

1.2: العلمية، الاقتصاد والتدبير، العلوم والتكنولوجيا، الفنون التطبيقية والتعليم الأصيل.

الصعوبة	مسالك الشعب المؤشرات.
تحديد مجال الموضوع	يتكون من مفهوم محوري أو من مفهومين (من مجزوءة واحدة أو أكثر).
اختيار النص	- اعتماد نص فلسفي أو إبستمولوجي أو نص شارح (وسيط) واضح وبسيط؛ - حضور المفهوم أوالمفهومين المستهدفين بشكل صريح.
صياغة السؤال الإشكالي المفتوح	- سؤال يصرح بالمفهوم أو المفهومين المستهدفين؛ - سؤال إشكالي مفتوح.
اختيار القولة وصياغة السؤال أو المطلب	- اختيار قولة تفصح عن المفهوم أو المفهومين المستهدفين؛ - اعتماد الصيغة الآتية أو ما يماثلها كمطلب : اشرح القولة ثم بين قيمتها...

2.2 . مسلك الآداب

الصعوبة	المؤشرات
تحديد مجال الموضوع	يتكون من مفهوم محوري أو من مفهومين أو ثلاثة مفاهيم (من مجزوءة واحدة أو أكثر).
اختيار النص	- اعتماد نص فلسفي أو إبستمولوجي أو شارح يطرح مشكلة محددة؛ - حضورالمفاهيم المستهدفة بشكل صريح أو ضمني.
صياغة السؤال الإشكالي المفتوح	- سؤال يصرح أو يضمر المفاهيم المستهدفة؛ - سؤال إشكالي مفتوح.
اختيار القولة وصياغة المطلب أو السؤال	- اختيار قولة تفصح أو تضمر المفاهيم المستهدفة ؛ - اعتماد سؤال مركب من مطلبين، من قبيل : أوضح مضمون القولة ثم بين أبعادها، أو سؤال إشكالي مفتوح.

3.2. مسلك العلوم الإنسانية

الصعوبة	المؤشرات
تحديد مجال الموضوع	يتكون من مفهوم محوري أو من مفهومين أو ثلاثة مفاهيم أوأكثر (من مجزوءة واحدة أو أكثر).
اختيار النص	- اعتماد نص فلسفي أو إبستمولوجي يطرح مشكلة صريحة أو ضمنية؛ - حضورالمفاهيم المستهدفة بشكل صريح أو ضمني.
صياغة السؤال الإشكالي المفتوح	- سؤال يصرح أو يضمر المفاهيم المستهدفة؛ - سؤال إشكالي مفتوح.
اختيار القولة وصياغة المطلب أو السؤال	- اختيار قولة تفصح أو تضمر المفاهيم المستهدفة ؛ - تذيل القولة بسؤال إشكالي مفتوح.

الدعامة 3 : وضعيات اختبارية في ضوء الإطار المرجعي

تقديم :

يندرج هذا العمل في إطار أجرأة وثيقة الإطار المرجعي للتقويم في مادة الفلسفة، وذلك باقتراح نماذج لوضعيات اختبارية يمكن الاستئناس بها في :

- بناء وضعيات اختبارية أخرى تغطي مختلف الإمكانيات، التي يحددها الإطار المرجعي، تبعا للمسالك؛
- تأطير عمليات المراقبة المستمرة وإعداد فروضها في ضوء الإطار المرجعي ؛
- تدريب التلاميذ، في مختلف مراحل التكوين،على جميع الصيغ الممكنة في الامتحان الوطني الموحد؛
- بناء اقتراحات مواضيع امتحانات الباكلوريا ومواضيع الامتحان التجريبي .

تركز الوضعيات الاختبارية المقترحة على مستويات متباينة من الصعوبة، وذلك تبعا للمسالك المعتمدة: مسالك العلوم...،مسلك الآداب، مسلك العلوم الإنسانية. لذلك تم تحديد كل وضعية اختبارية، حسب الصيغ الثلاث، من خلال:

- تحديد المجال الإشكالي للموضوع، وذلك بإبراز المؤشرات التي تحدد علاقة الموضوع بالبرنامج، أي بالمجزوءات ومفاهيمها؛
- إعطاء مؤشرات للتعرف على المفاهيم الصريحة (المعبر عنها بلفظ مطابق) والمفاهيم الضمنية (المعبر عنها بألفاظ بعيدة وغير مباشرة أو بالسياق) في الموضوع، سواء تعلق الأمر بالنص أو بالسؤال أو بالقولة؛
- اعتبار جميع الوضعيات الاختبارية تقوم بشكل تركيبي المضامين وجميع الكفايات المنهجية والقيمية في إطار المنهاج المقرر، من خلال ثلاث صيغ هي : السؤال الإشكالي المفتوح، القولة المرفقة بسؤال أو مطلب، ونص للتحليل والمناقشة.

يمكن توظيف النماذج المقترحة هنا كتمارين لتدريب التلاميذ على :

- إجراءات التعرف على تحديد علاقة الموضوع بالبرنامج ، من خلال تحديد المجزوءات والمفاهيم التي تكون المجال الإشكالي (طلب تعبئة الإطار أسفله)؛
- إجراءات ضبط مكونات الموضوع ،بما يضمن الفهم المتكامل للموضوع، سواء في حالة السؤال الإشكالي، القولة المرفقة بسؤال أو مطلب،أو في حالة نص للتحليل والمناقشة (طلب تحديد المفاهيم المضمرة أو طلب تقديم عناصر الإشكال المطروح في علاقة بالمفاهيم التي يتم جردها).

1. مسالك العلوم والفنون التطبيقية

الصيغة الأولى: السؤال الإشكالي المفتوح

هل ما تقدمه النظرية العلمية هو الحقيقة؟

ا. علاقة الموضوع بالبرنامج

المجزوءات	المفاهيم
المعرفة	- النظرية - الحقيقة

ب . صياغة السؤال

يحيل السؤال مباشرة على مجزوءة المعرفة، ويطرح مشكل العلاقة بين المعرفة العلمية والحقيقة، من خلال مفهومين صريحين هما النظرية و الحقيقة .

الصيغة الثانية : القولة المرفقة بسؤال أو مطلب

" العدالة بدون قوة ضعف، والقوة بدون عدالة تسلط "

باسكال(من كتاب في رحاب الفلسفة،س2 ،ص105)

- اشرح القولة وبين قيمتها

ا. علاقة الموضوع بالبرنامج :

المجزوءات	المفاهيم
السياسة	- العدالة

ب . علاقة القولة بالمطلوب

- تحيل القولة على مجزوءة السياسة بطرح مشكل العلاقة بين العدالة والقوة، وذلك من خلال مفهوم صريح هو العدالة ؛
- القولة مرفقة بمطلبين واضحين هما مطلب الشرح، الذي يستدعي فهم القولة وتحليل مفاهيمها، ومطلب بيان قيمة القولة، الذي يستدعي بدوره مناقشة مضمون القولة والتعليق عليها.

الصيغة الثالثة : نص للتحليل والمناقشة

النص: إن المعرفة العلمية معرفة قد أثبتت جدارتها، فالنظريات العلمية يتم استخلاصها بكيفية صارمة من الوقائع التي تمدنا بها الملاحظة والتجربة. ولا مكان في العلم للآراء الشخصية والأذواق وتأملات المخيلة. فالعلم موضوعي، ويمكن الثقة في المعرفة العلمية إذ هي معرفة مبرهن عليها بصورة موضوعية. إن هذا النوع من العبارات يلخص في نظري وجهة النظر الشائعة حول ما يعتبر اليوم علما(...) وقد رسم الفيلسوف فرانسيس بيكون ومعاصروه موقف عصرهم(القرن 17) أمام العلم رسما دقيقا عندما كتبوا قائلين إن فهم الطبيعة يقتضي الرجوع إلى الطبيعة ذاتها(...) إنهم رأوا في التجربة مصدر المعرفة(...) لكن هذه وجهة نظر استقرائية، ساذجة حول العلم(...) وأنا أسميها وجهة نظر"استقرائية النزعة" لأنها تستند على استدلال استقرائي. إن وجهة النظر هذه حول العلم والصورة التي توافقها خدعتان يمكنهما أن تؤديا إلى خلاصات خاطئة. إن صفة السذاجة صالحة لأن تطلق على العديد من ذوي النزعة الاستقرائية(الاختبارية).

آلان شالمرز، نظرية العلم، ترجمة الحسين سحبان وفؤاد الصفا، دار توبقال للنشر، 1991، ص:16-17

عن الكتاب المدرسي في رحاب الفلسفة، للسنة الثانية من سلك البكالوريا، مسلك العلوم، ص:55

- حلل النص وناقشه

ا . علاقة الموضوع بالبرنامج

المجزوءات	المفاهيم
المعرفة	- النظرية والتجربة

ب. اختيار النص

- النص المعتمد نص شارح وواضح؛
- مفاهيم النص كلها صريحة، وترتبط بالمجزوءة عموما وبمحاور التجربة والتجريب، والعقلانية العلمية، ومعايير علمية النظريات العلمية، خصوصا.

2. مسلك الآداب

الصيغة الأولى: السؤال الإشكالي المفتوح

هل يمكن الدفاع عن حرية التفكير، وفي نفس الوقت تبخيس الرأي؟

ا . علاقة الموضوع بالبرنامج

المجزوءات	المفاهيم
المعرفة	- الحقيقة
الأخلاق	- الحرية
السياسة	- الدولة

ب. صياغة السؤال

- يحيل السؤال على مجزوءتين هما المعرفة والأخلاق، من خلال مفهومين أحدهما صريح هو الحرية والثاني ضمني هو الحقيقة(الرأي)؛
- سؤال إشكالي يطرح حرية التفكير، كأساس أخلاقي، والرأي بوصفه درجة متدنية في المعرفة (الحقيقة)، لكن في علاقة ضمنية بالمجال السياسي (الدولة).

<u>الصيغة الثانية : القولة المرفقة بسؤال أو مطلب</u>

> "ليس التاريخ مجالا للغبطة، وفترات السعادة لا تمثل، في التاريخ،إلا صفحات بيضاء.."
>
> هيغل(من كتاب منارالفلسفة ،س2، ص57)

- اشرح مضمون القولة وبين ما إذا كان التاريخ مجرد صراعات وحروب؟

ا .علاقة الموضوع بالبرنامج

المجزوءات	المفاهيم
الوضع البشري	- التاريخ
السياسة	- العنف

ب . علاقة القولة بالمطلوب

- تحيل القولة، في علاقتها بالسؤال، على مجزوءتين هما الوضع البشري والسياسة،من خلال مفهومين أحدهما صريح هو التاريخ والآخر ضمني هو العنف ؛
- القولة مرفقة بمطلب الشرح، ومطلب بيان علاقة التاريخ بالعنف.

<u>الصيغة الثالثة : نص للتحليل والمناقشة</u>

النص: لا يكتسب الأشخاص قيمة ما إلا حينما يمتثلون لروح شعوبهم، وحينما يمثلونها ويحتلون مرتبة معينة داخل حياة المجموع. وإنه لحيوي جدا أن تكون تلك المرتبة نتيجة اختيار حر للفرد، إذ ينبغي أن يكون توزيع المهام التي يختارها الأفراد توزيعا شبيها بنظام الطبقات الاجتماعية. إن الخاصية الأخلاقية تكمن في تحقيق الواجبات التي تستلزم كل حالة القيام بها، وهذا ما تسهل معرفته: فالمرتبة التي يشغلها فرد ما تحدد واجباته...لكل فرد مكانه، وهو يعرف عموما ما يميز سلوكا شريفا وممثلا للقانون...فطبيعة العلاقات بين الأبناء والآباء تحدد ببساطة واجب السلوك امتثالا لهذه العلاقات. فإذا كنت مدينا لشخص ما بمبلغ معين، فيجب علي، حسب القانون، أن أتصرف امتثالا لطبيعة الموقف، وأن أرجع المبلغ لصاحبه...إن عالم الواجب يكون هنا شكل الحياة المدنية، فالأفراد يقومون بالمهمة التي أسندت إليهم وهم ملزمون بالقيام بالواجب. إن قيمتهم الأخلاقية تكمن في سلوكهم، امتثالا للواجب.

ج.ف.هيغل، العقل في التاريخ، ترجمة بابإوانوو، سلسلة18/10، 1965، ص:116-117

عن الكتاب المدرسي منار الفلسفة، للسنة الثانية من سلك البكالوريا، مسلك الآداب، ص: 18

- حلل النص وناقشه

ا . علاقة الموضوع بالبرنامج

المجزوءات	المفاهيم
الوضع البشري	- الشخص - الغير
الأخلاق	- الواجب - الحرية

ب. اختيار النص

- يتميز الموضوع باختيار نص فلسفي يتضمن مفاهيم صريحة وأخرى ضمنية؛ كما يتضمن النص مؤشرات فعلية على المفاهيم الضمنية؛
- يتضمن النص مفهومين صريحين هما الواجب و الشخص؛ كما يحيل على مفهومين ضمنيين هما الغير والحرية؛
- ترتبط مفاهيم النص كلها بمجزوءتي الوضع البشري والأخلاق، وبالمحاور الفرعية لكل مفهوم، علما بأن المطلوب هو إنجاز تركيب عام يراعي العلاقات المفترضة بين المفاهيم ، وليس المطلوب تغطية المحاور في حد ذاتها.

3. مسلك العلوم الإنسانية

<u>الصيغة الأولى: السؤال الإشكالي المفتوح</u>

هل تتعارض الحرية و المساواة أم تتكاملان ؟

ا . علاقة الموضوع بالبرنامج

المجزوءات	المفاهيم
الأخلاق	- الحرية
السياسة	- العدالة والحق - الدولة

ب. صياغة السؤال

يطرح السؤال مشكل العلاقة بين الحرية والمساواة، بالإحالة صراحة على مجزوءتين هما السياسة والأخلاق، وبالتركيز على مفهومي العدالة (المساواة) والحرية ، مع الإحالة ضمنيا على مفهومي الحق والدولة.

<u>الصيغة الثانية : القولة المرفقة بسؤال أو مطلب</u>

"عندما نكون تحت حكومة دولة قائمة، فإن كل شخص لا يتمتع بالحرية إلا بالقدر الذي يكفيه منها كي يحيا حياة يسيرة، وفي هدوء كامل، مثلما لا ينزع عن الآخرين إلا القدر الذي يهابه".

هوبس (من كتاب مباهج الفلسفة،س2،ص236)

- هل تحقق الدولة فعلا الحرية للأشخاص ؟

ا . علاقة الموضوع بالبرنامج

المجزوءات	المفاهيم
الوضع البشري	- الشخص - الغير
السياسة	- الدولة - العنف
الأخلاق	- الحرية

ب . علاقة القولة بالمطلوب

- تحيل القولة ، في مضمونها، على ثلاث مجزوءات من خلال ثلاثة مفاهيم صريحة(الشخص، الحرية، الدولة) ومفهومين ضمنيين(الغير والعنف) ؛
- يركز السؤال المرفق بالقولة على دور الدولة في تحقيق وضمان حرية الأشخاص، وبالتالي فهو يطلب مناقشة وتركيبا لعناصر محورية من المجزوءات الثلاث المذكورة .

<u>الصيغة الثالثة : نص للتحليل والمناقشة</u>

النص: إن العلوم الإنسانية، في سعيها الدؤوب للتحرر من الإرث الفلسفي التأملي، ظلت عاجزة، مع ذلك، عن استيفاء شرط الموضوعية، لأن الباحث في تصديه للظاهرة الإنسانية لا يستطيع أن "يضع ذاته بين قوسين" ويجد عسرا في التخلص من أحكامه القبلية ومواقفه المضمرة ونوازعه اللاواعية.

إن الاختلاف القائم بين شروط عمل الفيزيائيين والكيميائيين والفيسيولوجيين وشروط عمل السوسيولوجيين أو المؤرخين ليس اختلافا قي الدرجة، بل في طبيعة كل واحد من العملين، فالبحث الفيزيائي أو الكيميائي يجد منطلقه في اتفاق فعلي أو ضمني، بين سائر الطبقات التي تكون المجتمع المعاصر، حول قيمته وطبيعته ومقصده. إن المعرفة العلمية الأكثر فعالية ونجاعة هي مثال لم يعد يصطدم بمصالح ولا بقيم أي طبقة من الطبقات الاجتماعية. وفي هذا الإطار، لا يمكن أن نعزو النقص في الموضوعية في عمل العالم إلى نقائصه الشخصية فقط(من قبيل غياب روح النسقية، وانعدام الرؤية النافذة، والغرور والطبع الانفعالي، وفي أقصى الأحوال غياب النزاهة الفكرية). أما وضعية العلوم الإنسانية، فهي، بخلاف ذلك...فبدلا من الإجماع الضمني أو الصريح، بين أحكام القيمة حول البحث العلمي وحول المعرفة المطابقة والضافية، التي تشكل أساس العلوم الفيزيائية–الكيميائية فإننا نجد في العلوم الإنسانية اختلافات جذرية في المواقف، وهي اختلافات تستوي في البداية، قبل الشروع في البحث، وغالبا ما تظل ثاوية ولاواعية. ولهذا، فالموضوعية لا تعود، هنا، مجرد مطلب شخصي، فلا يتعلق الأمر، فقط، بحضور البداهة، ونفاذ الرؤية، والنزاهة الفكرية، أو سواها من مناقب العالم أو معايبه...وعليه فلا يكفي، في العلوم الإنسانية، أن نطبق المنهج الديكارتي، كما يظن دوركهايم، أو أن نضع الحقائق المكتسبة موضع شك أو ننفتح انفتاحا كليا على الوقائع كما هي، لأن الباحث يتصدى في الغالب، للوقائع مزودا بمفاهيم قبلية ومقولات مضمرة ولاواعية تسد عليه طريق الفهم الموضوعي بشكل قبلي"

لوسيان كولدمان، العلوم الإنسانية والفلسفة، نشر كونتي،1966، ص: 23–24.

حلل النص وناقشه

ا . علاقة الموضوع بالبرنامج

المجزوءات	المفاهيم
المعرفة	- النظرية والتجربة - علمية العلوم الإنسانية - الحقيقة

ب . اختيار النص

- نص ابستمولوجي يتضمن مفهوما صريحا هو مفهوم علمية العلوم الإنسانية، ولكن في ارتباط مع مفاهيم النظرية والتجربة، والحقيقة؛
- يحيل النص بشكل صريح على مفهوم علمية العلوم الإنسانية، مع حضور مؤشرات تحيل على مفاهيم النظرية والتجربة، والحقيقة.